



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Isabel Maria Afonso Gonçalves

2º CICLO DE ESTUDOS EM ENSINO DO PORTUGUÊS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO
SECUNDÁRIO E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

**APLICAÇÃO DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA
AULA DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA**

2014

Orientador: Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

AGRADECIMENTOS

A todos os que me acompanharam neste percurso.

Aos meus professores pela disponibilidade e partilha de conhecimentos.

Aos meus colegas de Mestrado pelo apoio e espírito de entreajuda.

À minha família pelo apoio incondicional.

RESUMO

São cada vez maiores os desafios que enfrenta o professor dentro da sala de aula, uma sala heterogénea onde cada aluno é diferente do outro. Portanto, o professor deve ser capaz de se munir de recursos que permitam aproveitar essas diferenças individuais para enriquecer e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, bem como assegurar o desenvolvimento holístico de cada aluno. Com este relatório pretendemos focalizar a nossa atenção na prática letiva do professor de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) que pode ser melhorada à luz da teoria das Inteligências Múltiplas (IM). Ao apelar ao perfil de inteligências de cada aluno, o professor conseguirá implicá-los mais nas aulas de ELE. Abordando os mesmos conteúdos a partir de diferentes inteligências conseguirá ainda assegurar o referido desenvolvimento holístico do aluno e torná-lo num membro da sociedade mais capaz.

Palavras-chave: Inteligências Múltiplas, pluralidade, personalização, atividades

RESUMEN

Cada vez son mayores los desafíos a los que se enfrenta el profesor dentro del aula, una clase heterogénea donde cada alumno es diferente al otro. Por lo tanto, el profesor debe ser capaz de equiparse de recursos que permitan aprovechar esas diferencias individuales para enriquecer y mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje, así como asegurar el desarrollo holístico de cada alumno. Con este trabajo pretendemos focalizar nuestra atención en la práctica lectiva del profesor de Español Lengua Extranjera (ELE), que puede ser mejorada aplicando la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM). Apelando al perfil de cada alumno, el profesor conseguirá implicarlos más en las clases de ELE. Abordando los mismos contenidos a partir de diferentes inteligencias conseguirá además el desarrollo holístico del alumno y convertirlo en un miembro de la sociedad más capacitado.

Palabras clave: Inteligencias múltiples, pluralidad, personalización, actividades.

ABSTRACT

The challenges a teacher faces in the classroom, a heterogeneous class in which each student is different, are bigger and bigger every day. Therefore, the teacher must be able to look for resources that will allow him to take hold of those individual differences in order to enrich and improve students' teaching – learning process, as well as ensure the holistic development of each student, individually. In this report, we intend to focus on our teaching practice in Spanish as a Foreign Language, which can be improved according to the Multiple Intelligence theory. When stirring the intelligence profile of each student, the teacher will be able to deeply involve them in Spanish as a Foreign Language classes and by approaching the same contents from different intelligences' views he will be ensuring student's holistic development and make him a more capable society member.

Key words: Multiple Intelligence, plurality, personalization, activities

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
RESUMEN	IV
ABSTRACT.....	V
SUMÁRIO	VI
ÍNDICE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS	VIII
LISTA DE SIGLAS	IX
INTRODUÇÃO.....	1

PARTE I

CAPÍTULO I

Teoria das Inteligências Múltiplas	4
1. Origem da Teoria das Inteligências Múltiplas	4
2. Caracterização da Teoria das Inteligências Múltiplas	5
2.1. Critérios para identificação das inteligências	7
2.2. Tipologia das Inteligências Múltiplas.....	10
2.2.1. Inteligência Linguística.....	10
2.2.2. Inteligência Lógico-Matemática	10
2.2.3. Inteligência Espacial	11
2.2.4. Inteligência Musical.....	11
2.2.5. Inteligência Cinestésico-Corporal.....	11
2.2.6. Inteligência Interpessoal	11
2.2.7. Inteligência Intrapessoal	12
2.2.8. Inteligência Naturalista	12
2.2.9. Outras Inteligências	12
3. Críticas apontadas à Teoria das Inteligências Múltiplas.....	13

Capítulo II

Implicações e aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas na educação	17
1. A Teoria das Inteligências Múltiplas e os documentos reguladores e de referência	21
1.1. A Teoria das IM no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	21
1.2. A Teoria das IM no <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	23
1.3. A Teoria das IM nos Programas de Espanhol do Ensino Público em Portugal.....	24
1.3.1. Programa do 3º ciclo do ensino básico	24

1.3.2. Programa de 10º ano específico – nível de continuação	25
2. A teoria das IM na aula de Espanhol língua estrangeira.....	25
3. Categorização das atividades presentes em três unidades didáticas dos manuais adotados	37
3.1. “ <i>En familia</i> ” – 7º ano	37
3.2. “ <i>De ocio</i> ” – 7º ano	37
3.3. “ <i>Los dioses del deporte</i> ” – 10º ano	38

PARTE II

Capítulo III

Metodologia de Investigação.....	39
1. Objetivos e questões da investigação.....	39
2. Instrumentos de recolha de dados	40
2.1. Questionários	40
2.2. Fichas de autoavaliação	40
2.3. Diário do professor	41
2.4. Grelha com atividades realizadas.....	41
3. Caracterização do contexto e dos participantes onde se desenvolveu o “estudo”	41
3.1. Escola Secundária de Rocha Peixoto	41
3.2. Participantes envolvidos no estudo	42
3.2.1. Turma do 7º ano	42
3.2.1. Turma do 10º ano	45
4. Implementação da teoria das IM na aula de ELE	48
4.1. Unidade didática “ <i>En familia</i> ”	49
4.2. Unidade didática “ <i>De ocio</i> ”	50
4.3. Unidade didática “ <i>Los dioses del deporte</i> ”	52

Capítulo IV

Considerações sobre as atividades/ estratégias implementadas.	54
1. Análise e discussão dos dados	54
1.1. Unidade didática “ <i>En familia</i> ”	54
1.2. Unidade didática “ <i>De ocio</i> ”	61
1.3. Unidade didática “ <i>Los dioses del deporte</i> ”	66

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
---	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
--	-----------

ANEXOS.....	80
--------------------	-----------

ÍNDICE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1: Questões para planejar um aula baseada na teoria das IM.....	30
Figura 2: Atividades realizadas na UD “ <i>En familia</i> ”.....	49
Figura 3: Atividades realizadas na UD “ <i>De ocio</i> ”.....	51
Figura 4: Atividades realizadas na UD “ <i>Dioses del deporte</i> ”	52
Gráfico 1: Motivos para aprender Espanhol (7º ano)	42
Gráfico 2: Dinâmicas de trabalho preferidas (7º ano)	43
Gráfico 3: Atividades mais importantes para aprender Espanhol (7º ano).....	43
Gráfico 4: Atividades que gostariam de realizar na aula de Espanhol (7º ano)	44
Gráfico 5: Perfil de inteligências (7º ano)	44
Gráfico 6: Motivos para aprender Espanhol (10º ano)	45
Gráfico 7: Dinâmicas de trabalho (10º ano)	46
Gráfico 8: Atividades mais importantes para aprender Espanhol (10º ano).....	46
Gráfico 9: Atividades que gostariam de realizar na aula de Espanhol (10º ano)	47
Gráfico 10: Perfil de Inteligências (10º ano)	47
Gráfico 11: Atividades preferidas na UD “ <i>En familia</i> ”.....	60
Gráfico 12: Grau de compreensão dos conteúdos da UD “ <i>En familia</i> ”	60
Gráfico 13: Grau de compreensão da UD “ <i>De ocio</i> ”	65
Gráfico 14: Atividades preferidas na UD “ <i>De ocio</i> ”	66
Gráfico 15: Atividades preferidas UD “ <i>Dioses del deporte</i> ”	71
Gráfico 16: Grau de compreensão dos conteúdos na UD “ <i>Dioses del deporte</i> ”	72
Quadro 1: Taxonomia de atividades e estratégias proposta por Christison	32
Quadro 2: Taxonomia de atividades, materiais e estratégias proposta por Armstrong.....	33
Quadro 3: Taxonomia de atividades e estratégias proposta por Tanner	35

LISTA DE SIGLAS

IM – Inteligências Múltiplas/ Inteligencias Múltiples/ Multiple Intelligences

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

MIT – Multiple Intelligences Theory

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QI – Quociente Intelectual

UD – Unidade didática

INTRODUÇÃO

Num momento em que um dos grandes desafios do professor consiste em conseguir envolver os alunos nas atividades da aula, em que é dada uma grande importância às particularidades de cada um desses alunos e que se pretende o desenvolvimento integral dos mesmos de forma a ajudá-los a tornarem-se cidadãos interventivos, cabe ao professor reinventar o espaço de sala de aula, criando atividades e estratégias que permitam ir ao encontro da formação holística do aluno. Além disso, é inegável que os métodos e as estratégias utilizados podem ser fundamentais para o êxito ou fracasso da aprendizagem dos nossos alunos. Nesta perspetiva, “la escuela debe proporcionar una gama de alternativas para desarrollar las inteligencias de cada quien, esta debe eliminar la percepción igualitaria de todos los educandos” (Castro & Guzmán, 2005: 189). Com efeito, neste contexto, a teoria das Inteligências Múltiplas (IM) revela-se uma mais-valia para a aula de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), já que assume, de forma categórica, que cada pessoa tem diferentes capacidades que podem ser desenvolvidas. Desta forma, aplicar esta teoria na aula de ELE “can help language teachers to give recognition to the holistic nature of learners and to address student diversity” (Arnold & Fonseca, 2004: 120), pois utilizando-a, o professor é impelido a criar estratégias/ atividades alternativas para um mesmo conteúdo, para que os alunos possam desenvolver as suas capacidades, criando, conseqüentemente, aulas diversificadas e motivadoras. A heterogeneidade que impera numa sala de aula, impede-nos de utilizar o mesmo método de ensino para todos os alunos, se quisermos responder às particularidades de cada aluno, no entanto, sabemos que é impossível atender individualmente a cada aluno em todos os momentos da aula. Assim, motivadas pelo desejo de encontrar formas de alcançar um maior número de alunos, de tentar combater a desmotivação e de aumentar o seu grau de implicação nas aulas de ELE, encontrámos na teoria das IM uma aliada no sentido em que nos apresenta uma forma de conhecermos melhor os nossos alunos e conseqüentemente permitir-nos-á ajudá-los a melhorar o seu desempenho na LE. A teoria das IM não é uma teoria que se possa ver como uma “poção mágica” que vá resolver todos os problemas/ dificuldades da aula de ELE, mas uma teoria que pode ser adaptada para melhorar o próprio processo de ensino-aprendizagem. Isto porque ao assumir que ao valorizar as diferenças individuais de cada aluno, estamos simultaneamente a oferecer-lhe iguais oportunidades de aprendizagem. Portanto, o nosso trabalho surge da

necessidade de encontrar uma forma de atender às diferenças individuais que existem dentro de uma sala de aula.

Tendo em conta estas considerações, pretendemos com este relatório mostrar algumas das aplicações da teoria das IM na aula de ELE, ilustrando com exemplos utilizados por nós durante o estágio pedagógico. Assim, a partir de diversas fontes consultadas, criámos diversas atividades, que privilegiassem diferentes tipos de inteligência, e integramo-las nas nossas aulas, para possibilitar que todos alunos pudessem avançar na sua aprendizagem. O objetivo principal do nosso trabalho é, então, mostrar possíveis aplicações da teoria das IM na aula de ELE como forma de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Para tal, decidimos estruturar o nosso relatório em duas partes. Na primeira parte, composta por dois capítulos, faremos uma abordagem teórica. No primeiro capítulo apresentaremos a teoria das IM, as suas características e algumas das críticas que lhe foram apontadas. No segundo capítulo centrar-nos-emos na implicação e aplicações da teoria das IM à educação em geral e à aula de Espanhol como Língua Estrangeira em particular. A segunda parte do nosso relatório incidirá na nossa prática pedagógica e encontra-se subdividida em três capítulos. Assim, o terceiro capítulo tratará a questão da metodologia de investigação: objetivos, instrumentos de recolha de dados, caracterização do contexto e dos sujeitos envolvidos no estudo e apresentaremos ainda as atividades realizadas pelos alunos e que são fundamentais para o nosso estudo. No quarto capítulo refletiremos sobre os dados obtidos e teceremos alguns comentários às atividades e estratégias utilizadas. Além disso, serão enunciadas, ainda neste capítulo, as limitações do nosso estudo bem como algumas considerações que pensamos ser úteis a quem se possa interessar por este tema.

The essence of the theory is respect for the many differences among people.
(Howard Gardner)

PARTE I

CAPÍTULO I

Teoria das Inteligências Múltiplas

Neste capítulo, apresentaremos de forma breve a origem¹ da teoria das Inteligências Múltiplas, referiremos as suas características, a sua tipologia e aduziremos a algumas críticas que lhe foram apontadas. Além disso, referir-nos-emos, em diversos momentos, à sua evolução.

1. Origem da Teoria das Inteligências Múltiplas

Em 1979, a Fundação *Bernard Van Leer*² solicitou à *Harvard Graduate School of Education* um estudo sobre o potencial humano, em que se “avaliasse o estado do conhecimento do científico referente ao potencial humano e à sua realização” (Gardner, 2002: xix). Nesse projeto de investigação, participaram investigadores de diferentes áreas, entre os quais Howard Gardner, um psicólogo que “estudou o desenvolvimento e as habilidades simbólicas em crianças normais e talentosas e a diminuição destas habilidades em adultos com dano cerebral” (Gardner, 2002: xix). Na sequência dessa pesquisa, levada a cabo entre 1979 e 1983, Howard Gardner publicou o livro *Frames Of Mind* (1983) no qual surge, pela primeira vez, a teoria das IM.

Ao propor esta teoria, o autor desafia a noção clássica de inteligência, inata e quantificável, que era entendida como “a capacidade ou potencial geral que cada ser humano possui em maior ou menor extensão” (Gardner, 2002: ix). Além disso, defende uma reformulação do conceito de inteligência. O autor questiona assim a limitação tradicional do conceito de inteligência, bem como a sua utilidade para explicar e avaliar o intelecto, pois para ele este conceito deve ser mais globalizante e os pilares da sua teoria assentam na pluralidade do intelecto. Este conceito surge porque o tipo de amostra com que trabalhava o levou a considerar que a mente humana possuía uma série de faculdades relativamente separadas, mas que mantinham um certo tipo de relação entre elas (Gardner, 2012: 50).

¹ Não se aludirá aos antecedentes da teoria das IM, uma vez que se afasta do tema principal do nosso trabalho. Para mais informação sobre o tema poder-se-á ler o capítulo III de *Frames of Mind* de Howard Gardner.

² Fundação holandesa internacional sem fins lucrativos que ajuda crianças e jovens com dificuldade social e económica.

A partir desses estudos o investigador define inteligência como a “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (Gardner, 2007: 21). Esta postura põe em causa a validade dos testes psicométricos que medem o quociente intelectual (Q.I.):

os testes de QI predizem o desempenho escolar com considerável exatidão, mas não predizem de maneira satisfatória o desempenho numa profissão (...) mesmo que os testes de QI meçam somente as capacidades lógicas ou lógico-linguísticas, nesta sociedade nós sofreremos quase uma “lavagem cerebral” para restringir a noção de inteligência às capacidades utilizadas na solução de problemas lógicos e linguísticos (Gardner, 2007:20).

Neste sentido, estes testes constituem uma limitação à diversidade cognitiva e só favorecem aqueles que têm as inteligências linguística e lógico-matemática mais desenvolvidas. De facto, para o autor, “a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos, ou habilidades mentais que chamamos de “inteligências” (Gardner, 2007:20). Tal como refere Armstrong (2001:13), Howard Gardner estudou o potencial humano para além dos típicos testes de inteligência. Este tipo de teoria não é novidade, no entanto, é pelas mãos de Gardner que ela se impõe na comunidade científica, recolhendo o apoio de uns e as críticas de outros.

2. Caracterização da Teoria das Inteligências Múltiplas³

Tal como já adiantámos anteriormente, a teoria das IM surge em 1983, como resultado de uma investigação sobre o potencial humano, na qual o conceito de inteligência assume um papel fundamental visto que, segundo o próprio Gardner (2007: 21), é essa nova definição que rompe com a conceção tradicional. Gardner reconhece a pluralidade da mente e reconhece que as pessoas têm formas diferentes de atuar perante o mesmo problema. Posto isto, define inteligência como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor en una cultura” (Gardner, 2012:52). Desta forma, o autor apresenta as inteligências não como algo que se pode medir, mas como algo em potência, “que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y

³ Tanto a caracterização da teoria das IM como a sua tipologia serão abordadas de forma mais específica ao longo do capítulo seguinte, quando abordarmos a implicação e aplicação da teoria das IM ao ensino.

de las decisiones tomadas por cada persona y/ o familia, sus enseñantes y otras personas” (Gardner, 2012: 53). Um dos aspetos fundamentais da teoria das IM é, então, conduzir a uma nova forma de conhecer a mente humana. Perante isto, conseguimos perceber que Gardner se afasta, sem dúvida, da noção clássica de inteligência única, geral e inata (comummente denominada fator “g”), sem, no entanto, a negar, como veremos mais adiante. Assim se entende que, para Gardner, a forma mais adequada para descrever a cognição do ser humano seja, ainda que polémico, utilizar o termo “inteligências”, já que este encerra em si as noções de: talentos, habilidades e capacidades mentais dos indivíduos.

Como refere Fonseca Mora (2007: 2):

Este concepto de inteligencia o capacidades reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus. Ser una persona “inteligente” puede significar tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos.

De acordo com estas afirmações, podemos assumir que a genética (o que é inato) e o meio são fatores que fazem parte da evolução das inteligências e que há como que uma interação entre eles, o que faz com que o desenvolvimento de cada inteligência seja diferente em cada indivíduo.

Ainda segundo Gardner (2012: 64-65), esta teoria apresenta duas premissas que se complementam. Por um lado, oferece uma nova explicação sobre a cognição humana, ou seja, o homem não tem uma única inteligência, mas várias. Além disso, elas são potenciais intelectuais que se desenvolvem e se mobilizam conforme as preferências de cada pessoa e a cultura na qual está inserida. Por outro lado, ressalta o facto de não existirem perfis iguais de inteligências (Gardner, 2012: 65), pois, apesar de nascermos todos com todas as inteligências, não há duas pessoas que as desenvolvam de igual forma nem que apresentem o mesmo tipo de combinações. Todos possuímos todas as inteligências e, embora possamos desenvolvê-las até um nível adequado, elas são potenciais que se podem manifestar ou não, dependendo de fatores culturais e contextuais (Ballester, Ferrándiz, Navarro, Prieto & Villa, 2002: 108).

Tal como foi referido anteriormente, existem diversas inteligências que se combinam de diversas formas, levando a que cada um de nós possua um perfil de inteligências único. Como refere Armstrong (2001: 22), não há um único conjunto de características que

determine que somos inteligentes em certa área. Armstrong (2001: 26) apresenta como exemplo uma pessoa que não sabe ler, mas que pode ter a competência linguística muito desenvolvida porque é um contador de histórias exímio.

Outro aspecto importante desta teoria é o facto de cada uma das inteligências ser autónoma e relativamente independente das outras, já que, conforme diz Gardner (2007: 29), podem ser perdidas certas faculdades e, apesar disso, outras continuarem a funcionar normalmente. É, também, necessário ter em conta que na resolução de problemas, salvo algum problema cerebral, as “inteligências estão sempre interagindo umas com as outras” (Armstrong, 2001:22). Este autor (2001: 22) explica esta afirmação através de um exemplo:

para preparar uma refeição, precisarmos ler a receita (linguística), possivelmente dividir a receita pela metade (lógico-matemática), criar um menu que satisfaça a todos os membros da família (interpessoal) e aplacar também o próprio apetite (intrapessoal).

É importante salientar que, desde o início, Howard Gardner assume que esta teoria não é uma teoria fechada, está em evolução e, portanto, as inteligências podem sofrer alterações, isto é, pode ser necessário acrescentar umas e retirar outras, “não há e jamais haverá uma lista única, irrefutável e universalmente aceita de inteligências” (Gardner, 2002: 45). Esta teoria tem sido revista constantemente pelo autor, que tem aprimorado definições e tem tido em conta a possibilidade de incluir novas inteligências, como já aconteceu, ou até mesmo excluir alguma delas.

2.1. Critérios para identificação das inteligências

Para considerar uma inteligência como tal, Gardner (2012: 55) definiu vários critérios, associados a diferentes áreas, aos quais as inteligências têm de obedecer. A saber:

Critérios que têm origem nas ciências biológicas:

a. Isolamento potencial por dano cerebral

O investigador ao trabalhar com indivíduos que, devido a algum acidente ou doença, tinham algum tipo de dano no cérebro, pôde comprovar que, embora tivessem uma área específica do cérebro afetada, essas lesões só afetavam uma dada inteligência e as outras continuavam intactas. Por exemplo, alguém, com alguma lesão na área de Broca, poderia ver a sua inteligência linguística afetada e ter alguma dificuldade em falar, ler, escrever, mas poderia continuar a cantar,

fazer contas e relacionar-se com outras pessoas (Armstrong, 2001:15). O que demonstra que as inteligências se localizam em diferentes partes do cérebro.

b. Uma história evolutiva plausível

Gardner chegou à conclusão de que as inteligências estão presentes na própria evolução dos seres humanos e, inclusive, na evolução de outras espécies. Por exemplo, já em desenhos das cavernas é possível detetar a inteligência espacial (Armstrong, 2001: 20). Além disso, o contexto histórico faz com que as próprias inteligências tenham diferente importância ao longo do tempo.

Critérios que têm origem na análise lógica:

c. Existência de uma ou mais operações identificáveis que desempenham uma função essencial ou central

Cada uma das inteligências possui um conjunto de operações centrais que estimulam as várias atividades inerentes, a cada uma dessas inteligências, a partir de um *input* interno ou externo (Armstrong, 2001:21).

d. Possibilidade de codificação num sistema simbólico

O autor da teoria das IM refere que as pessoas utilizam, frequentemente, sistemas de símbolos e que essa capacidade é um dos aspetos que distingue os seres humanos dos outros seres. “Para cada inteligencia humana, hay sistemas de símbolos sociales y personales que permiten a las personas intercambiar ciertos tipos de significados.” (Gardner, 2012: 57).

Critérios que procedem da psicologia evolutiva

e. Um desenvolvimento diferenciado e um conjunto definível de desempenhos que indicam um “estado final”

Cada inteligência tem o seu próprio momento de desenvolvimento. Gardner (2012: 58) salienta que uma inteligência pode ter uma importância e um papel diferente, dependendo do meio cultural.

- f. Existência de *idiots savants*⁴, prodígios e outros indivíduos excepcionais

Os *savants* são pessoas que, apesar de não terem nenhum tipo de lesão cerebral, apresentam combinações de inteligências inesperadas. Um *savant* terá uma capacidade fora de série numa determinada área, mas nas outras terá essa capacidade igual ou até inferior à média. Já os prodígios têm um rendimento excepcional em determinada área e normal nas outras. As áreas em que estes normalmente se destacam são aquelas em que não necessitam de grande experiência de vida (Gardner, 2012: 59).

Critérios que provêm da psicologia tradicional

- g. Apoio na psicologia experimental

Pode investigar-se até que ponto duas atividades se podem, ou não, realizar simultaneamente. O professor de Harvard (2012: 60) refere que conseguimos conversar e caminhar ao mesmo tempo, no entanto, não conseguimos conversar quando estamos a resolver palavras cruzadas. Este tipo de estudos permite-nos perceber até que ponto as inteligências trabalham isoladas umas das outras.

- h. Apoio de dados psicométricos

Apesar de parecer paradoxal a teoria das IM apoiar-se em dados recolhidos de testes psicométricos, uma vez que surge como reação a eles, Gardner (2012: 60-61) utiliza-os a seu favor, aludindo, por exemplo, a que os estudos sobre a inteligência emocional indicam uma independência dos resultados dos tradicionais testes de Q.I..

Estes critérios foram apresentados pela primeira vez em *Frames of Mind* (1983) e são a base para identificar as inteligências. A novidade na utilização destes critérios reside no facto de o autor da teoria das IM ter utilizado as diversas fontes em conjunto (Gardner, 2007:14).

Foi a partir destes critérios que o autor identificou, inicialmente, 7 inteligências que, mais tarde, ampliou para 8, colocando ainda a possibilidade de incluir outras.

⁴ Indivíduos que são excepcionais em determinada área e noutras são normais ou inclusive se encontram abaixo do nível.

2.2. Tipologia das Inteligências Múltiplas

Na teoria original, Gardner (1983) identifica sete inteligências: linguística, lógico-matemática, visual, espacial, cinestésico-corporal, interpessoal e intrapessoal. Mais tarde (1995), acrescenta a inteligência naturalista e vai refletindo sobre a possibilidade de acrescentar mais algumas.

Todas essas inteligências, que a seguir descrevemos, de forma breve, visto que serão tratadas de forma mais específica no segundo capítulo, segundo o autor da teoria das IM, existem de forma potencial em todas as pessoas e culturas.

As inteligências linguística e lógico-matemática são normalmente as mais valorizadas na nossa sociedade e as mais trabalhadas na escola tradicional.

2.2.1. Inteligência Linguística

A inteligência linguística é aquela que mais tem sido estudada (Gardner, 1994: 61). Esta inteligência localiza-se no lóbulo temporal esquerdo, nas zonas de Broca e Wernicke, e está diretamente relacionada com a linguagem (Gardner, 1993: 316, 317). Tal como refere Armstrong (2001: 14), esta inteligência inclui sensibilidade à fonética, bem como a capacidade de manipular a linguagem, as suas dimensões simbólicas e a sua utilização prática. Entre as pessoas que apresentam esta inteligência bastante desenvolvida encontramos: poetas, jornalistas, locutores, etc. (Campbell, Campbell & Dickinson, 2000: 22).

2.2.2. Inteligência Lógico-Matemática

Esta inteligência localiza-se no lóbulo parietal esquerdo e no hemisfério direito (Armstrong, 2001: 17). Parafraseando Gardner (2012: 62), a inteligência lógico-matemática supõe uma grande capacidade de análise lógica de problemas, de realização de operações matemáticas, de investigações científicas. Tem como processos associados “a categorização, classificação, inferência, generalização, cálculo e testagem de hipóteses” (Armstrong, 2001:14). Este tipo de inteligência pode encontrar-se especialmente em matemáticos, engenheiros, entre outros (Campbell et. *al.*, 2000: 22). Um exemplo de um indivíduo com esta inteligência muito desenvolvida é Blaise Pascal (Armstrong, 2001: 16).

2.2.3. Inteligência Espacial

É a capacidade que nos permite criar esquemas mentais. Localiza-se na região posterior do hemisfério direito e quem tem lesões neste local dá mostras de desorientação e dificuldade em reconhecer locais e caras (Gardner, 2007: 26). O autor da teoria das IM (2003: 219) define esta inteligência como a capacidade de criar uma imagem mental de algo: um lugar, um percurso, etc., ou seja, é a capacidade de visualizar e perceber os espaços para resolver problemas de índole espacial (deslocações, orientação). Podemos encontrá-la em arquitetos, escultores, navegadores, entre outros. (Campbell *et al.*, 2000: 22). Frida Kahlo é um exemplo da manifestação desta inteligência (Armstrong, 2001: 16).

2.2.4. Inteligência Musical

Localiza-se no lóbulo temporal direito, no entanto, não está tão claramente localizada como, por exemplo, a inteligência linguística (Gardner, 2007: 23). Esta é a inteligência que se desenvolve mais cedo e está associada à percepção dos sons (Gardner, 2007: 22). Tal como refere Armstrong (2001:14), é a capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais. Quem possui esta inteligência revela uma sensibilidade para sons: melodias e tons. Stevie Wonder e Midori, por exemplo, apresentam esta inteligência muito desenvolvida (Armstrong, 2001: 16).

2.2.5. Inteligência Cinestésico-Corporal

Esta inteligência assenta na “capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção (como na dança), jogar um jogo (como num esporte) ou criar um novo produto (como no planeamento de uma invenção)” (Gardner, 2007: 24). A inteligência cinestésico-corporal encontra-se localizada no córtex motor, com cada hemisfério dominante ou controlador dos movimentos corporais no lado contra-lateral (Gardner, 2007: 24). Esta inteligência está presente, por exemplo, em bailarinos, cirurgiões, etc. (Campbell *et al.* 2000: 22).

2.2.6. Inteligência Interpessoal

Localizada nos lobulos frontais, esta inteligência define-se como a capacidade de compreender as outras pessoas (Gardner, 2007: 28). Campbell *et al.* (2000: 151) definem esta inteligência como a capacidade de observar os outros (humor, temperamento, motivações, habilidades), compreendendo-os e comunicando com eles. Como observa Gardner (2012: 63), é a capacidade para interagir com as outras pessoas. Esta capacidade é fundamental para

que consigamos trabalhar em grupo e de forma colaborativa e é evidente em líderes políticos, vendedores, professores, etc. (Gardner, 2012: 63).

2.2.7. Inteligência Intrapessoal

Localizada nos lóbulos frontais, a inteligência intrapessoal é a capacidade de nos conhecermos a nós próprios e de podermos utilizar esse conhecimento para agirmos com eficácia na nossa própria vida (Gardner, 2012: 63). “A inteligência intrapessoal inclui nossos pensamentos e sentimentos. Quanto mais pudermos trazê-la à consciência melhor podemos relacionar nosso mundo interior com o mundo exterior da experiência.” (Campbell *et al.* 2000: 178). Esta inteligência encontra-se bastante desenvolvida em filósofos, teólogos, psicólogos, entre outros (Campbell *et. al.*, 2000: 22).

2.2.8. Inteligência Naturalista

A inteligência naturalista não faz parte das sete inteligências originais, foi incluída mais tarde, em 1995, pelo autor, numa das revisões à própria teoria. Esta inteligência, que neurologicamente se localiza no lóbulo parietal esquerdo, caracteriza-se pela capacidade de reconhecer e identificar as distintas espécies do meio em que as pessoas se encontram (Armstrong, 2001: 16-17). As pessoas que evidenciam esta inteligência dão mostras de capacidade de observação, experimentação, reflexão e questionamento sobre o que as rodeia (Armstrong, 2001: 15, 16-17). Pessoas como Charles Darwin ou Jane Goodhal revelaram um grande desenvolvimento desta inteligência (Campbell *et al.*, 2000: 20).

2.2.9. Outras Inteligências

Como já referimos anteriormente, a teoria das IM não é uma teoria fechada, pelo contrário, está em constante evolução. Ao refletir sobre a própria teoria, o autor vai propondo a possibilidade de existência de novas inteligências já que, como refere, “este modesto cambio en la formulación es importante porque indica que las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potenciales – es de suponer que neurales – que se activan o no en función de los valores de una cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes u otras personas” (2012: 52-53). Gardner vai conjecturando sobre a possibilidade de acrescentar novas inteligências: moral, emocional, etc., no entanto, ainda não alargou a sua lista. Uma das últimas “inteligências” estudadas foi a existencial/ espiritual que Gardner define como a capacidade de refletir sobre aspetos básicos da vida em busca de respostas a perguntas como “Quem somos nós?”; “Existe algum significado na vida?”

(Armstrong, 2001: 163). No entanto, Gardner acabou por não a incluir na teoria das IM por esta não responder na perfeição aos critérios por ele propostos. Como esclarece o autor “(...) a pesar del atractivo que tendría proponer una novena inteligencia, no voy a añadir a mi lista la inteligencia existencial. (...) Como mucho estoy dispuesto, al estilo de Fellini, a bromear hablando de “ocho y media inteligencias” (Gardner, 2012: 91).

É importante referir, ainda que não se explore neste relatório, que cada inteligência tem o seu tempo para surgir, para evoluir e para atingir o seu expoente máximo em diferentes etapas da vida.

Cabe-nos insistir no facto de que o contexto e a genética adquirem uma importância primordial nesta teoria.

Em resumo, todas as pessoas possuem as 8 inteligências, a maioria das pessoas pode desenvolver cada inteligência até um nível que lhe permita atuar, há várias formas de ser inteligente e, salvo, algum tipo de lesão, as inteligências trabalham juntas e não isoladas. Como assinala Howard Gardner (2007: 18):

é da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós todos somos tão diferentes em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos neste mundo.

3. Críticas apontadas à Teoria das Inteligências Múltiplas

A teoria das IM não recolheu o interesse que o autor esperava por parte dos psicólogos, como ele nos diz (2007: 4) “Alguns psicólogos gostaram da teoria; um número um pouco maior não gostou; a maioria a ignorou.”. No entanto, *Frames of Mind*, obra na qual o autor explanou a teoria pela primeira vez, acabou por conseguir chamar a atenção a profissionais de outras áreas, especialmente profissionais da área da educação (Gardner, 2007:4).

De qualquer forma, o autor não se livrou das críticas⁵ que começaram, desde logo, pela redefinição de inteligência. Herrnstein e Murray (1994: 18) afirmam: “Gardner (...)”

⁵ Apresentaremos aquelas que nos parecem mais relevantes para o nosso estudo.

redefined the word intelligence (...) to include what may more properly be called talents”. Esta, que é uma das principais críticas apontadas, é esclarecida pelo próprio autor (2007: 37), o qual assume que escolheu esse termo de maneira intencional, de forma a causar polémica/discussão, acrescentando que se lhe tivesse chamado talentos não teria conseguido despertar interesse. Além disso, clarifica que inteligência é entendida como “[...] um conjunto de capacidades, talentos, habilidades mentais.” (Gardner, 1995: 20). Ainda segundo os mesmos autores (1994: 18), Gardner rejeita a noção de inteligência geral, crítica refutada pelo autor próprio autor (2012: 121) que afirma que não põe em causa a sua existência, questiona é a sua importância fora de contextos formais de educação (Gardner, 2007: 40), ou seja, põe em causa o seu alcance (Gardner, 2012: 121). Outros autores, como é o caso de Collins e Messick (2001: 254), afirmam que a teoria das IM não é empírica já que assenta numa base interpretativa, subjetiva. Gardner (2012: 119) contesta, referindo que as inteligências foram identificadas e delineadas a partir de dados empíricos de diferentes áreas (neurociências, psicologia, antropologia entre outras). Já Scarr (1985 *apud* Gardner 2003: 224) considera que esses argumentos do autor da teoria das IM estão mais relacionados com questões sociais do que propriamente científicas.

Há ainda outras críticas que não põem em causa a teoria, mas que não aceitam todos os seus pressupostos. Scarr (1985 *apud* Gardner, 2003: 224) critica Gardner por este construir a teoria das IM no pressuposto de que a psicologia vê a inteligência como uma capacidade única que se encontra refletida na pontuação de um teste de Q.I. quando, na realidade, a maioria dos psicólogos não está de acordo com essa posição, já que consideram que os testes de Q.I. são úteis, mas que funcionam apenas como uma amostra.

Parece-nos importante salientar, até porque assume uma importância fundamental no âmbito do nosso relatório, o facto de o autor (2012: 124) referir que a teoria das IM não é uma fórmula educativa e que cabe a quem “está na sala de aula” perceber até que ponto a teoria das IM pode ajudar nesse contexto específico. É desta forma que Gardner refuta a ideia de que só existe uma forma de aplicar a teoria das Inteligências Múltiplas na sala de aula.

Há ainda quem diga que uma inteligência e um estilo de aprendizagem são o mesmo (Gardner, 2012: 116). No entanto, o autor (2012: 117) é perentório em distingui-los, esclarecendo que uma inteligência é uma capacidade que se centra em conteúdos específicos, enquanto que um estilo de aprendizagem é um “método” que alguém utiliza de igual forma para todos os conteúdos⁶. A este propósito Christison diz:

⁶ Este aspeto assume especial relevância no nosso relatório, já que em diversa literatura da área se confundem

Let's say there are two people who want to develop their musical intelligence. The first person goes to the music store and buys several of his favorite cassettes. He takes them home, listens to them, and then tries to play what he hears. The second person goes to the music store and buys sheet music. She takes the selections home, studies and reads the music, and then sits down to play. Both of these individuals are working to develop their musical intelligence, but they do it in different ways. The preferred learning style for music for the first person is auditory; the preferred learning style for music for the second person is visual. The preferred style may vary from task to task (1998:3).

De acordo com Gardner (2012: 111-112), houve más interpretações da teoria das IM e “una vez espoleado” o autor decidiu explicar e comentar aquilo que ele denomina “mitos” em relação à teoria das IM. O que é certo é que, apesar das críticas, a teoria das IM tem assumido uma grande importância no mundo da educação e são muitos os profissionais desta área que tentam aproveitar as suas potencialidades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Isto leva-nos ao cerne do nosso trabalho: a implicação e a aplicação das inteligências múltiplas na educação, mais concretamente na aula de ELE.

*“o pleno entendimento de qualquer conceito de qualquer complexidade não pode ser restrito a um único
modelo de conhecimento ou modo de representação”*
(Howard Gardner)

CAPÍTULO II

IMPLICAÇÕES E APLICAÇÃO DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo referir-nos-emos às implicações e aplicações da teoria das IM na educação. Inicialmente numa perspectiva mais abrangente e, com o avançar do tema, centrar-nos-emos naquilo que é o ponto central do nosso relatório: as Inteligências Múltiplas na aula de espanhol como Língua Estrangeira. No entanto, antes de nos centrarmos, em concreto, na sua aplicação e implicação na aula de espanhol, faremos uma breve abordagem à presença/ausência desta teoria nos documentos reguladores e orientadores do ensino de ELE. Terminaremos o capítulo com a análise de três unidades didáticas (duas referentes ao 7º e uma ao 10º anos) de dois manuais para tentarmos perceber se as diferentes atividades propostas variam de acordo com os diversos tipos de inteligências propostos por Gardner.

Durante muito tempo, o processo de ensino-aprendizagem centrou-se no professor, ou seja, os métodos e estratégias não tinham em conta os alunos, isto é, aplicavam-se as mesmas estratégias, independentemente do tipo de alunos (Antunes, 2006: 79). Essa visão do processo de ensino-aprendizagem está completamente ultrapassada e, atualmente, valoriza-se o processo de construção da aprendizagem. Os alunos passaram a ser o centro no processo de ensino-aprendizagem e surgiu uma variedade de estudos que se focava nas suas diferenças (Maftoon & Sarem 2012: 1233).

É neste sentido que assume importância a teoria das IM, pois possibilita outra forma de entender o processo de aprendizagem e pode ser usada de formas muito diferentes (Antunes, 2008 :10). Tal como refere Fonseca (2002: 15), uma das implicações mais importantes da teoria das IM é a diversidade de inteligências, o que implica uma maior personalização do processo de ensino-aprendizagem, isto é, vários caminhos para desenvolver o potencial de cada aluno. O que vai ao encontro das palavras de Gardner:

Da minha perspectiva, a essência da teoria é respeitar as muitas diferenças entre as pessoas, as múltiplas variações em suas maneiras de aprender, os vários modos pelos quais elas podem ser avaliadas, e o número quase infinito de maneiras pelas quais elas podem deixar uma marca no mundo (Armstrong, 2001: v).

Com efeito, Craft (2009: 187) considera que a teoria das IM proporciona uma abordagem positiva e construtiva, que permite à escola ajudar os alunos a compreender e a conhecer as suas capacidades. Acrescenta que é uma teoria otimista que reconhece “rich patterns of competence and expertise in each learner” (2009: 192). Na linha do que foi exposto, Howard Gardner (2007: 16) acredita que o objetivo da escola deveria ser levar os alunos a desenvolver as competências e a alcançar os seus objetivos de acordo com o seu perfil de inteligências. O autor conclui que se isso acontecesse os próprios alunos sentir-se-iam mais comprometidos com a própria sociedade:

Se pudermos mobilizar o espectro das capacidades humanas, as pessoas não apenas se sentirão melhores em relação a si mesmas e mais competentes; é possível, inclusive, que elas também se sintam mais comprometidas e mais capazes de reunir-se ao restante da comunidade mundial para trabalhar pelo bem comum (Gardner, 2007: 18).

Desta forma, encontrar-nos-íamos perante uma escola centrada no indivíduo, que se debruça sobre o perfil cognitivo de cada aluno e que o tenta rentabilizar (Gardner, 2007: 16). Para explicar este conceito, o autor (2007: 16) parte de duas suposições: a de que as pessoas não têm todas os mesmos interesses e habilidades e que aprendem de maneira diferente e a de que é impossível aprender tudo, logo, é necessário fazer opções. É essa escola, centrada no indivíduo, que, segundo Gardner (2007: 16), teria essa função de poder avaliar as potencialidades e capacidades de cada aluno, de forma a orientá-lo não só a nível académico mas também na própria vida (trabalho e sociedade). Assim, Gardner (2012: 198) mostra-se contra o ensino uniformizado, no sentido de se tratar todos da mesma maneira, pois refere que esse tipo de ensino se baseia na ideia de que todos somos iguais. Mais: tendo em conta a teoria das IM, não somos todos iguais, cada um de nós tem um perfil de combinação de inteligências diferente (Gardner, 2012: 199). É neste contexto que o autor alerta e lança um reto aos educadores: ou ignoram essas diferenças, ou têm-nas em conta de forma a que a aprendizagem tenha sentido para os alunos (Gardner, 2012:199). O autor refere ainda que todas as inteligências apresentam um desenvolvimento natural (2002: 55) e isso tem implicações diretas na educação, pois uma intervenção atempada, pode evitar algum tipo de “fracasso” (2007: 32). Assim, cabe à escola intervir de maneira a ajudar os alunos, pois, há alunos que apresentam algumas inteligências bastante desenvolvidas e, em contrapartida, podem apresentar alguma debilidade noutras (Gardner, 2007: 32-33), o que nos leva à importância da avaliação. Gardner (2007: 33) mostra-se consciente relativamente a este aspeto e alerta que os testes padronizados, “de lápis e papel”, não testam a totalidade das

capacidades de cada aluno, só uma pequena parte. Além disso, chama ainda a atenção para o facto de não ser importante quantificar a inteligência, mas sim conseguir perceber se um indivíduo consegue resolver problemas ou criar produtos; perceber qual é a inteligência preferida e quais são as convocadas para a resolução de determinada situação e, perante isso, estimular aquelas em que o indivíduo apresenta dificuldades. Vista desta forma, a avaliação é importante não tanto pelos resultados em si mesmos mas como processo que pode orientar para outras aprendizagens (Gardner, 2007: 34). Em *La inteligencia reformulada*, Gardner (2012: 182) explica que concebeu - no âmbito do *Proyecto Spectrum* (2001) e em colaboração com alguns colegas - um método que permite avaliar de forma diferente. Em vez dos típicos exames de papel e caneta, proporcionaram um espaço de aula estimulante, com diferentes materiais e que permitiam estimular todos os tipos de inteligência. Neste espaço os alunos interagiam com esses materiais e, caso evitassem alguns deles, Gardner e os seus colegas criavam atividades alternativas para que os alunos acabassem por utilizá-los. O autor partilha a visão de Jencks (1972 *apud* Gardner: 2007: 20) quando este refere que os testes de Q.I. predizem o desempenho escolar, mas não o desempenho no mundo do trabalho. Alude, ainda, ao facto de esses testes se basearem fundamentalmente nas inteligências linguística e matemática e não darem importância às demais inteligências.

De qualquer forma, o objetivo de Gardner, como relembra Gallego (2009: 91), não é apresentar uma fórmula mágica que resolva todos os problemas. Contudo, conforme destaca Armstrong (2001: 60), a teoria das IM oferece diferentes possibilidades para cada professor chegar a um maior número de alunos, permite-lhe refletir sobre a sua própria atuação e ampliar o seu rol de técnicas, estratégias e métodos, adaptando sempre ao seu contexto, de forma a promover um ensino mais individualizado. Deste modo, há necessidade de redefinir o papel do professor que “es conocer cómo se imparte el aprendizaje, para estimular, a partir de los contenidos aportados por el ambiente y por el entorno social, las diferentes inteligencias de sus alumnos y hacerles aptos para resolver problemas o (...) crear “productos” válidos para su época y su cultura.” (Antunes, 2006: 79). Por outras palavras, cabe ao professor dinamizar as suas aulas, variando métodos e técnicas, para que a aprendizagem possa ocorrer a partir de diferentes formas, se bem que convém enfatizar que não existe um conjunto de técnicas, estratégias, métodos que funcione sempre bem (Armstrong, 2001: 61). Neste âmbito, o mesmo autor (2001: 59) salienta que um dos grandes contributos da teoria das IM para a educação está em referir a necessidade dos professores alargarem o leque de técnicas, instrumentos e estratégias, para que as suas aulas possam ir além das inteligências linguística e lógico-matemática. O que leva o autor (2001: 63-64) a

elencar uma série de estratégias, materiais e atividades⁷, que podem ser utilizados na sala de aula para trabalhar as diferentes inteligências. Também a este propósito Campbell, *et al.* (2000), ao longo dos primeiros oito capítulos, além de caracterizarem cada uma das inteligências, vão sugerindo diversas formas de as trabalhar.

De acordo com o que foi exposto, podemos dizer que a teoria das IM não apresenta um modelo a seguir, mas sugere um conjunto de procedimentos e estratégias que se podem pôr em prática de forma muito diferente, em muitos contextos. Como nos diz o próprio autor da teoria (2012: 190) “Las ideas y las prácticas IM no pueden ser un fin en sí mismas; no pueden servir como objetivo para una escuela o un sistema educativo: cada institución educativa debería reflexionar sobre sus objetivos, su misión y su propósito”, argumentando ainda que:

la teoría IM no supone ninguna fórmula educativa. Siempre han existido grandes diferencias entre las afirmaciones científicas sobre el funcionamiento de la mente y las prácticas reales en el aula. Los educadores son quienes se encuentran en la mejor posición para determinar hasta qué punto deben guiarse por la teoría IM en su práctica cotidiana (Gardner, 2012: 124).

Isto também leva a que surjam críticas, pois como podemos perceber pelas palavras de Gardner (2012: 197), esta teoria pode adaptar-se a diversos métodos de ensino-aprendizagem. De qualquer forma, pode traduzir-se numa mais valia para o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, este autor refere que é possível ensinar literatura utilizando métodos diferentes em que os alunos também tenham que convocar diferentes inteligências (Gardner, 2012: 191). A este respeito Christison (1999 *apud* Christison & Kennedy 1999: s.p.) adianta “rather than functioning as a prescribed teaching method, curriculum, or technique, MI theory provides a way of understanding intelligence, which teachers can use as a guide for developing classroom activities that address multiple ways of learning and Knowing”. Visão partilhada por Gallego “Con ello, vence sus limitaciones de adherirse a una única corriente educativa y abarca un público mayor al que alienta a desarrollar sus ideas” (2009: 91). Também Campbell *et al.* (2000: 228) falam de diferentes modelos curriculares através das inteligências múltiplas como sejam, por exemplo, menus de instrução (uma espécie de sugestão de estratégias); planos de unidades interdisciplinares;

⁷ As diferentes estratégias e atividades serão referidas quando tratarmos as inteligências múltiplas na aula de Espanhol como Língua Estrangeira.

centros de aprendizagem⁸, entre outros. O importante, como realçam estes investigadores, é que a teoria das IM “ajuda os professores a transformarem as aulas ou as unidades existentes em oportunidades de aprendizagem multimodais para os alunos” (2000: 231).

Em suma, esta teoria pressupõe que a escola prepare os alunos para serem cidadãos mais comprometidos e capazes de atuar, mas de forma mais individualizada, sem pôr de lado aqueles que não costumam ter sucesso em atividades relacionadas com as inteligências linguística e lógico-matemática. Como proferiu Luís Machado⁹ (Campbell *et al.* 2000: 301) “De posse de mentes mais desenvolvidas, as pessoas serão capazes de encontrar dentro de si os elementos necessários para construir uma nova sociedade.”

1. A Teoria das Inteligências Múltiplas e os documentos reguladores e de referência

No âmbito do nosso relatório, parece-nos pertinente refletir sobre a teoria das IM nos documentos que regem e orientam o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mais concretamente no que concerne ao ensino de espanhol nos 7º (nível A1) e 10º (nível B1.1) anos. Embora não haja nenhuma menção direta à teoria das IM nestes documentos, eles deixam espaço à sua aplicação na sala de aula.

1.1. A Teoria das IM no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECR), que foi publicado em 2001, “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc. na Europa” (QECR, 2001: 20). Este documento não impõe um método de ensino específico; ao invés destaca o seu caráter aberto e flexível de forma a que se possa aplicar a diferentes situações com os ajustes necessários. (QECR, 2001: 27). Ainda que não prescreva uma metodologia específica, o QECR parte de uma abordagem orientada para a ação, pois considera que os utilizadores de determinada língua e membros de uma sociedade têm de realizar tarefas em determinado contexto e sob diferentes circunstâncias (Conselho da Europa, 2001: 29). Além disso, como referido no

⁸ Trata-se, grosso modo, de um espaço dedicado a trabalhar um tema de acordo com cada uma das inteligências. Esse trabalho é realizado em pequenos grupos, que vão passando pelos diversos centros de aprendizagem onde aprendem sobre esse tema de oito formas diferentes. Isto é feito após uma explicação teórica do professor na qual ele oferece uma visão global do conteúdo a tratar. (Campbell *et al.*, 2000: 245).

⁹ Ministro do Desenvolvimento da Inteligência da Venezuela entre 1979 e 1981.

próprio documento (Conselho da Europa, 2001: 29), “a abordagem orientada para a ação leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto de capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social.”¹⁰

Gardner (2007: 87) sublinha que é extremamente importante ter em consideração os interesses e os objetivos de cada indivíduo, acrescentando ainda que esse tipo de educação (centrada no indivíduo e que respeita e potencializa as suas particularidades) é coerente com valores sociais do pluralismo, da individualidade e da cooperação mútua em benefício de todos. Este ponto de vista do autor da teoria das IM é bem notório no QECR (Conselho da Europa, 2001: 185) na medida em que este nos sugere que as finalidades e os objetivos de ensino-aprendizagem das línguas se deveriam basear nas necessidades dos alunos e da sociedade, tanto nas tarefas como atividades, estratégias e procedimentos necessários, para poderem responder a essas mesmas necessidades.

Refletindo sobre o QECR García Santa-Cecilia afirma que:

los modelos de aprendizaje de lenguas, el concepto de «dominio», los factores individuales del alumno y sus estrategias, las condiciones del aprendizaje y los aspectos que inciden en el proceso mismo de aprendizaje son asuntos que interesan cada vez más a los profesores de lenguas y que están también en la base del *Marco de referencia*. Este documento aporta (...) elementos de gran utilidad a la hora de establecer las relaciones entre la lengua y su aprendizaje (2002: s.p.).

A teoria das IM não é alheia a estes fatores, tal como refere Armstrong (2001: 73), esta teoria abre caminho para implementar uma variedade de estratégias que respeite as diferenças individuais dos alunos. “As diferentes competências dos aprendentes estão estreitamente relacionadas com as suas características individuais de natureza cognitiva, afectiva e linguística, devendo, por isso, ser tidas em consideração” (Conselho da Europa, 2001: 221).

Para além dos aspetos focados, o QECR (Conselho da Europa, 2001: 87-88) oferece diversas sugestões de estratégias e atividades que permitem desenvolver as diferentes inteligências elencadas na teoria das IM, como por exemplo: reconto de histórias (inteligência linguística); jogo de imagens (inteligência espacial); utilização da música e do seu ritmo (inteligência musical); mímica (inteligência cinético-corporal); anagramas (inteligência lógico-matemática); publicidade que trate a proteção ambiental (inteligência naturalista);

¹⁰ Citação transcrita ao abrigo do anterior acordo ortográfico.

negociação em atividades de grupo (inteligência interpessoal) e atividades que promovam a tomada de consciência e reflexão (inteligência intrapessoal).

Em suma, a própria sugestão da utilização de um método orientado para a ação, no qual se respeitam as necessidades individuais é coerente com a própria teoria das IM. Não esqueçamos as palavras de Richards & Rodgers (2004: 115) quando afirmam que a teoria das IM se centra nas diferenças entre os alunos e na necessidade do ensino reconhecer essas diferenças. Além disso, Gutiérrez Rivilla (2005: 25) menciona que ao apresentar um caráter aberto, o QECR propõe uma forma de aproximação ao ensino da língua estrangeira a partir de uma perspectiva focada no uso social da língua e no aluno, como agente social, que, imerso em determinado contexto, precisa de comunicar para ser capaz de realizar determinadas tarefas com sucesso.

1.2. A teoria das IM no *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) parte dos pressupostos definidos no QECR, fazendo uma adaptação específica à língua espanhola. Assim, tal como no QECR, não há uma referência direta à teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, no entanto, esta não deixa de estar subjacente em alguns aspetos deste documento orientador (Referir-nos-emos a aspetos não abordados no item anterior).

Tendo esses aspetos em atenção referir-nos-emos, ainda que de forma muito breve, aos procedimentos de aprendizagem visto que estes se relacionam com maneiras de mobilizar, regular e incrementar os recursos cognitivos, emocionais ou volitivos dos alunos (Instituto Cervantes, 2012: 473). Ao longo do 13º capítulo do PCIC, procedimentos de aprendizagem, são dados exemplos de aplicação (estratégias e atividades) desses procedimentos, a partir dos quais podemos “ver a presença” da teoria das IM: utilizar ritmos para memorizar vocabulário (Instituto Cervantes, 2012: 481); fazer registos no caderno (Instituto Cervantes, 2012: 482); utilização de gráficos (Instituto Cervantes, 2012: 483); utilização de imagens (Instituto Cervantes, 2012: 491), utilização de gestos (Instituto Cervantes, 2012: 497), negociar com os colegas (Instituto Cervantes, 2012: 508), refletir sobre a própria atuação (Instituto Cervantes, 2012: 504). Estes são alguns procedimentos nos quais podemos “ver a presença” das diferentes inteligências elencadas por Howard Gardner e já referidas anteriormente. Além disso, podemos pôr esses procedimentos em prática, de acordo com os vários tipos de inteligência. Acresce a tudo isto que as estratégias e atividades criadas, tendo por base as inteligências múltiplas, devem respeitar as diretrizes deste documento orientador que já nos

apresentam os diversos inventários de acordo com o nível, embora seja sempre necessário fazer adaptações.

1.3. A teoria das IM nos Programas de Espanhol do Ensino Público em Portugal

Tal como sucede com os outros documentos supramencionados, também nos programas de espanhol do 3º ciclo e ensino secundário não encontramos uma referência direta à sua presença. No entanto, de acordo com as orientações que os integram, a teoria das IM não aparece como um intruso, mas algo que cabe na perfeição na aula de espanhol.

1.3.1. Programa do 3º ciclo do ensino básico

O paradigma metodológico escolhido para a elaboração do programa do 3º ciclo foi o comunicativo, visto privilegiar um crescimento integral do aluno ao mesmo tempo que o coloca no centro da aprendizagem (Ministério da Educação, 1997: 5). Este documento assume a função de documento regulador da prática educativa, que permite abertura e flexibilidade de forma a adaptar-se aos interesses, necessidades e contextos em que decorrem as aulas (Ministério da Educação, 1997: 6). Torna-se importante referir que uma das finalidades do programa é “promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afectivas, estético-culturais e psicomotoras”¹¹ (Ministério da Educação, 1997: 7), tendo em consideração as necessidades dos alunos e os recursos existentes, o que conduz à utilização de metodologias ativas e centradas no aluno (Ministério da Educação, 1997: 29). Cabe, desta forma, à escola adaptar a prática pedagógica a cada aluno, respeitando a sua individualidade de forma a tentar colmatar as desigualdades, já que a diversidade sociocultural, os interesses, as motivações e a forma de aprender dos alunos são muito diferentes (Ministério da Educação, 1997: 33). É também referido no programa que a avaliação que se centra nas capacidades do aluno vai para lá da mera classificação (Ministério da Educação, 1997: 33).

Neste sentido, ao apresentar propostas, orientações que vão na mesma linha da teoria das IM, o programa de espanhol do 3º ciclo dá liberdade aos docentes para poderem utilizar a referida teoria tendo em conta as diretrizes do programa e adaptando a cada contexto específico. Gardner (2012: 124) sustenta que só os professores poderão saber até que ponto podem utilizar a teoria das IM na sua prática pedagógica, pois cada contexto tem as suas

¹¹ Citação transcrita ao abrigo do anterior acordo ortográfico.

próprias especificidades. Acrescenta, também, o autor (2012: 198), que o ensino não deveria ser uniforme, uma vez que as pessoas também não são iguais e os professores não devem ignorar as diferenças, mas sim tê-las em conta (Gardner, 2012: 199). Uma vez mais é reforçada a ideia de educação centrada no aluno e o seu desenvolvimento holístico.

1.3.2. Programa de 10º ano específico – nível de continuação

Tal como sucede com o programa do 3º ciclo, também o paradigma metodológico escolhido no programa de espanhol – nível de continuação- 10º ano (Ministério da Educação, 2002: 3) é o comunicativo, uma metodologia orientada para a ação. Por um lado, privilegia o desenvolvimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, por outro, propicia a realização de tarefas significativas que levam a uma utilização autêntica da língua (Ministério da Educação, 2002: 3). O facto de este programa fazer do aluno o centro da aprendizagem implica, de acordo com o programa supramencionado, que o currículo se adapte aos diferentes alunos (estilos de aprendizagem, ritmos de cada aluno, motivações, interesses) e que o aluno seja construtor da sua própria aprendizagem (Ministério da Educação, 2002: 23).

Na linha do que afirma Gardner, também o programa (Ministério da Educação, 2002: 26) contempla que cabe ao professor criar condições apropriadas que constituam aprendizagens significativas, e que este deve ser um facilitador. Também é necessário não esquecer a diversidade dos próprios alunos em relação a “atitudes, motivações, expectativas, interesses, conhecimentos prévios da realidade, competência na língua materna, valores, ideias sobre o processo de aprendizagem, capacidades e estratégias.” (Ministério da Educação, 2002: 26). Outro aspeto que pretendemos destacar em relação ao programa e que vai ao encontro do que já referimos anteriormente, no que concerne à teoria das IM, é o que se refere à avaliação, pois no programa defende-se que o ensino que pretende o sucesso dos alunos deve integrar uma avaliação que contemple os diferentes ritmos de cada aluno, que seja individualizada (Ministério da Educação, 2002: 29).

2. A teoria das IM na aula de Espanhol língua estrangeira

Como foi referido anteriormente, Gardner apresenta-nos, como resultado das suas investigações, a existência de diversas inteligências que não são imutáveis, mas que se podem educar, desenvolver. Além disso, são capacidades que se podem manifestar se forem devidamente estimuladas, portanto, como nos indica Gardner “é da máxima importância

reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas” (2007: 18). Outro dos resultados dessas investigações, que não podemos descurar, é o facto de as inteligências se combinarem de forma diferente: “donde los individuos se diferencian es en la intensidad de estas inteligencias -lo que se ha dado en llamar “perfil de inteligencias”- y en las formas en que se recurre a esas mismas inteligencias y se las combina para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y progresar en distintos ámbitos” (Gardner, 1996: 27). Como Harmer (2005: 46) refere, as pessoas respondem de forma diferente aos mesmos estímulos porque o cérebro trabalha de forma diferente de pessoa para pessoa. Como tal, é vital compreender essas diferenças para sermos capazes de adequar qualquer atividade de aula de forma apropriada aos alunos (Harmer, 2005: 43). À semelhança de Harmer, também Alonso (2012: 8), entre outros autores, observa que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo individual e, conseqüentemente, diferente de pessoa para pessoa. Se tradicionalmente os professores ensinavam os alunos como se fossem todos iguais, atualmente reconhece-se que os alunos de uma turma têm perfis de aprendizagem bastante diferentes e que essas particularidades devem ser atendidas (Arnold & Fonseca, 2004: 120). O estudo das diferenças individuais durante o processo de aprendizagem tem sido objeto de atenção ao longo dos últimos tempos e demonstrou que essas diferenças afetam a forma “como os alunos aprendem a língua estrangeira, como a utilizam e os eventuais níveis de sucesso que conseguem alcançar” (Luján, 1997:1).

Parece-nos também importante realçar as palavras de Richards e Rodgrs (2004: 117) de que a aplicação da teoria das IM é recente no ensino da língua estrangeira, por isso não é de estranhar que faltem alguns elementos para a ligar mais diretamente ao ensino de línguas. Não obstante, estes autores (2004: 117) também mencionam a tentativa de alguns estudiosos, como é o caso de Christison,¹² estabelecerem uma ligação entre a teoria das IM e a aula de língua estrangeira. Já Fonseca (2007: 373-374) sublinha que a teoria das IM assume uma importância particular para o professor de línguas estrangeiras, pois permite-lhe ter em conta não só a diversidade mas também a natureza holística dos alunos e, dessa forma, organizar diferentes contextos de aprendizagem e desenhar atividades que sejam apropriadas aos alunos. É nesta ótica que González (1993: 235-236) faz referência ao facto de o estudo de uma língua estrangeira contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno. Este autor chama a atenção, por um lado, para o desenvolvimento de capacidades de relacionar, analisar e generalizar e, por outro, para o confronto com a cultura, literatura, arte, ciência, mundo de

¹² Alguns dos seus artigos foram tidos em conta na elaboração deste relatório.

trabalho, etc. com o país da língua meta que enriquecerá o aluno (González, 1993: 236). Assim, conforme destaca Fonseca (2007: 373- 374) “El hablar en una lengua determinada no admite «parcelas cognitivas», sino que supone una puesta en práctica simultánea de muchos de los conocimientos, destrezas y estrategias adquiridas.”.

Questões como diferenças de ritmos de aprendizagem, diferentes níveis de conhecimentos dos alunos, particularidades intelectuais, o ambiente cultural em que cada aluno se insere fazem com que não exista homogeneidade em nenhum aspeto dentro de uma sala de aula (López, 1990: 304). Portanto, conforme destaca este autor, o ensino não deve atender só aos aspetos comuns, mas também aos aspetos diferentes, de forma a ser possível uma aprendizagem personalizada a cada momento, o que implica que o trabalho na sala de aula deva ser pluralista e personalizado, sem estar determinado por padrões rígidos a que todos os alunos tenham que se ajustar; não se pode esquecer a “diversidade” (López, 1990: 304). É certo que não podemos ensinar cada aluno de uma turma de forma individual a todos os momentos, no entanto, devemos assegurar-nos de que damos oportunidade, durante as nossas aulas de línguas, de trabalhar diferentes tipos de atividades, respondendo, assim, às diferenças individuais dos alunos (Harmer, 2005: 48). É nesta ótica que Christison (1996: 10) assegura que os professores ao centrarem-se principalmente nas inteligências linguística e espacial, não aproveitam as capacidades de outros alunos que não têm estas inteligências tão desenvolvidas. É também neste sentido que Larsen-Freeman (2008: 172) observa que o típico é que na aula de língua estrangeira se ativem regularmente e de forma quase natural as inteligências linguística e interpessoal. Efetivamente, a questão é que um professor que dê atenção às especificidades de cada aluno, trabalhará também as outras inteligências de forma a possibilitar-lhe alcançar o seu máximo potencial sem perder de vista o seu propósito de ensinar língua (Larsen–Freeman, 2008: 172). Pois, como observam Richards & Rodgers:

language is held to be integrated with music, bodily activity, interpersonal relationships, and so on. Language is not seen as limited to a “linguistics” perspectives but encompasses all aspects of communication”. Desta forma, “a multisensory view of language is necessary, it seems, to construct an adequate theory of language as well as an effective design for language learning (2004: 117).

É por essa razão que Christison (1999 *apud* Christison & Kennedy, 1999: s.p.), advoga que a teoria das IM oferece uma forma de compreender a inteligência que os professores podem usar como guia para desenvolver atividades de sala de aula relacionadas com múltiplas formas de ensinar e aprender. Assim, tal como observam Arnold & Fonseca

(2004: 125), com a aplicação da teoria das IM na aula de LE, os professores serão capazes de tirar partido das áreas que têm mais significado para os seus alunos, desde o momento em que reconheçam as diferenças inerentes a cada estudante e trabalhem a partir dessas mesmas diferenças, de forma a que o aluno seja sempre o centro da sua própria aprendizagem. Estes autores (2004: 125) acrescentam ainda que a aprendizagem da língua pode apoiar-se nas inteligências linguística, espacial, musical, cinestésica-corporal, interpessoal, intrapessoal, lógico-matemática e naturalista¹³, uma vez que proporcionam diferentes formas de trabalhar o mesmo conteúdo linguístico. Essa variedade permite aos alunos aprenderem da forma que melhor se adequa ao seu perfil de inteligências e, conseqüentemente, também ajuda a reduzir a desmotivação que, entre outros fatores, pode ser causada pela necessidade de voltar constantemente ao mesmo material para que a aprendizagem seja efetiva (Arnold & Fonseca, 2004: 125). Vêm de igual modo a propósito, as palavras de Schumann: “providing a variety of language activities that stimulate the different tools or intelligences proposed by Gardner makes it possible to engage multiple memory pathways necessary to produce sustained deep learning” (1997 *apud* Arnold & Fonseca, 2004: 130). Trata-se, pois, de encontrar o caminho para assegurar que os alunos querem fazer parte da aula de espanhol porque as experiências positivas tendem a ser repetidas e as negativas evitadas (Chastain, 1988 *apud* Fonseca 2007: 373). Para isso é necessário conhecer bem os alunos e, como Christison (1999: s.p.) assegura, os professores que utilizam a teoria das IM conseguem conhecer melhor as preferências dos alunos e os seus pontos fortes. Mais ainda, os alunos sentem-se mais comprometidos com o seu processo de aprendizagem, refletem sobre a sua própria aprendizagem e têm mais sucesso, o que os estimula, iniciando um poderoso ciclo de expectativa de resposta, que pode levar a maiores sucessos para todos. Nesta ótica, adquirem sentido as palavras de Christison ao referir que a teoria das IM oferece ao professor de LE “a way to examine their best teaching techniques and strategies in light of human differences” (Christison, 1996: 10). Em consonância com essa ideia, Fleetham (2009: 205) afirma que a teoria das IM permite aos professores enriquecer a sua prática letiva. É neste sentido que García Santa-Cecilia (2012: 20) comenta que os professores devem aproveitar as diferentes teorias, métodos, programas, materiais, mas deverão sempre completá-los, adaptando-os às características e necessidades dos seus alunos.

De qualquer forma, como alerta Christison (1996: 10-11), para os professores conseguirem aplicar com sucesso a teoria das IM na aula de ELE devem, em primeiro lugar,

¹³ Mais adiante mostrar-se-ão exemplos de como trabalhar estas inteligências na aula de ELE.

categorizar as atividades que utilizam de acordo com o tipo de inteligência e, em segundo lugar, refletir até que ponto essas atividades estavam determinadas pelo o seu próprio perfil de inteligências. Posto isto, se necessário, os professores devem diversificar o tipo de atividades para permitir desenvolver inteligências que estavam a ser negligenciadas, o que promoverá uma aprendizagem mais profunda, mais rica e mais variada. De acordo com Gallego (2008: 277), é importante determinar quais as inteligências que predominam no próprio professor para que este perceba até que ponto isso se reflete nas escolhas que faz, pois, a autora salienta que isso poderá condicionar a aprendizagem dos alunos. García traduz nesta passagem exatamente essa ideia de que normalmente os professores de segundas línguas:

poseen un alto grado de inteligencia lingüística, hecho que influye en el modo de plantear sus clases. Muchos alumnos son más fuertes en otras inteligencias y encuentran más interesantes otros modos de acercarse a la materia que no sean puramente lingüísticos. Para lograr un aprendizaje con éxito es necesario sintonizar con el modo de entender de los aprendices ya que nadie aprende algo que no logra entender o que no conecte con su experiencia. Ayudar al alumno a lograr experiencias que desarrollen todas las inteligencias puede lograrse a través de aquellas que ya posee en un mayor grado (García, 2005 *apud* Tejedor, 2013: 240).

À semelhança dos autores que acabamos de referir, também Armstrong (2001: 27) destacou a importância de realizar esse diagnóstico, como tal, elaborou um inventário¹⁴, uma espécie de lista que nos permite perceber as nossas próprias tendências, mas ressalva que não é um teste, já que nenhum teste pode determinar a natureza ou a qualidade das inteligências (2001: 27). Gardner dizia repetidamente que os testes padronizados medem apenas uma parte das capacidades. De qualquer forma, a realização deste questionário pode ser o ponto de partida para a utilização da teoria das IM, uma vez que permite refletir associando diferentes experiências de vida às várias inteligências (Armstrong, 2001: 32). Só depois de fazermos esse diagnóstico estaremos aptos a aplicar a teoria das IM nas nossas aulas. Ainda de acordo com Armstrong (2001: 61), numa aula em que se aplique a teoria das IM, o professor muda continuamente de método, passando do linguístico para o espacial e para o musical e assim sucessivamente, combinando as diversas inteligências de forma criativa. De forma a orientar quem utilize essa teoria, Armstrong (2001: 66) sugere uma forma de planejar aulas utilizando a teoria das IM, propondo para isso uma série de perguntas, como podemos ver na figura

¹⁴ Este inventário foi adaptado por nós para utilização no âmbito da nossa investigação (anexo I).

abaixo, sobre as quais o professor deverá refletir para conseguir utilizar as diferentes inteligências, o que implica pensar em diferentes atividades, materiais e estratégias de forma a eleger as que melhor se adaptem ao objetivo, previamente delineado, que se pretende atingir. A nosso ver, este tipo de trabalho pode beneficiar e facilitar o trabalho do professor de ELE que pretenda utilizar a teoria das IM na sua aula, especialmente quando ainda se está a familiarizar com a própria teoria.

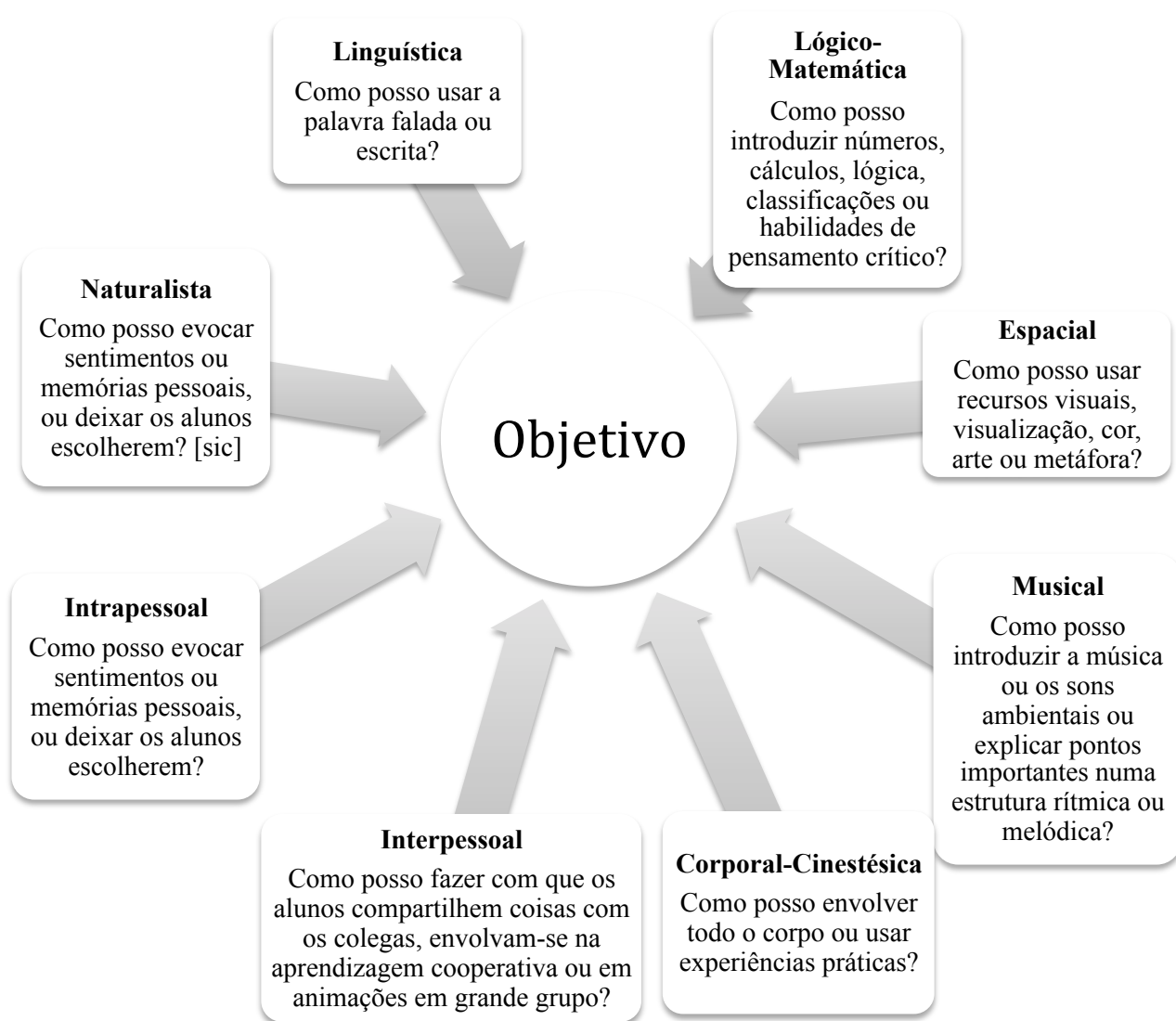


Figura 1: Questões para planear um aula baseada na teoria das IM (Armstrong, 2001: 66)

Não obstante, como advertem Campbell *et al.* (2000: 233), não se deve transformar a teoria das IM em algo rígido. Aliás, inclusive, chamam a atenção para o caso de um professor que tentava transmitir todos os conteúdos através das oito inteligências e que deixou de o fazer porque os alunos se queixaram de que alguns elementos da aula estavam a

ser deturpados. Os autores (2000: 233) acrescentam que o importante é que os instrumentos sejam adequados ao conteúdo. Nessa linha, Torresan (2010: 39) relembra que Gardner alerta para o facto de não ser necessário e, por vezes, nem sequer conveniente e proveitoso ativar todas as inteligências para um mesmo conteúdo, pois acaba por se gastar demasiado tempo e energia. O mesmo assinalam Arnold & Fonseca (2004: 130) que dizem que não é uma questão de em todas as aulas de língua abordar todos os tipos de inteligências, mas, sobretudo, de oferecer uma abordagem equilibrada onde são integradas “ventanas diferentes al mismo concepto” (Gardner, 1996: 245). É nesta linha que Torresan (2010: 39) recomenda uma escolha refletida para cada situação particular com base nos perfis de inteligências presentes na aula, nos conteúdos, interesses e motivações dos alunos porque, como salienta Antunes (2007: 39), “innovando siempre, pero con la conciencia de que las metas del aprendizaje constituyen una indiscutible prioridad (...). De nada vale innovar, crear, sugerir e inventar si estas acciones no conducen al aprendizaje consciente, consecuente y, por lo tanto, significativo”. Nesta perspetiva:

teachers become curriculum developers, lesson designers and analysts, activity finders or inventors, and, most critically orchestrators of a rich array of multisensory activities within the realistic constraints of time, space, and resources of the classroom. (...) They have a role that is not only to improve the second language abilities of their students but become major “contributors to the overall development of students’ intelligences” (Christison 1999 *apud* Richards & Rodgers 2004: 120).

Nesse âmbito, Richards & Rodgers (2004: 120) e Armstrong (2001: 59, 73) ressaltam que a teoria das IM é rica em propostas de organização de aulas, estratégias inovadoras, diversidade de atividades e em usar “realia”. Alguns investigadores como Armstrong (2001: 62-63), Christison (1997 *apud* Richards and Rodgers, 2004: 121) e Tanner (2001: 40) propõem, ainda que semelhantes, diferentes taxonomias de estratégias e atividades¹⁵ que se podem utilizar numa aula. É importante sublinhar que, independentemente das atividades que se selecionem, elas dependerão sempre do número de alunos, da idade, do nível, da formação anterior e dos recursos pedagógicos disponíveis (Gallego, 2009:179).

Vejamos essas taxonomias que se poderão ter em conta ao planificar uma aula de acordo com cada inteligência (Quadro 1¹⁶, Quadro 2 e Quadro 3).

¹⁵ Algumas destas estratégias e atividades serão retomadas na parte prática do nosso Relatório, visto que foram utilizadas na prática pedagógica.

¹⁶ Este quadro não contempla atividades para a inteligência de tipo naturalista.

<p>Linguistic Intelligence</p> <ul style="list-style-type: none"> lectures small- and large-group discussions books worksheets word games listening to cassettes or talking books publishing (creating class newspapers or collections of writing) student speeches storytelling debates journal keeping memorizing using words processors <p>Logical/ Mathematical Intelligence</p> <ul style="list-style-type: none"> scientific demonstrations logic problems and puzzles science thinking logical-sequential presentation of subject matter creating codes story problems calculations <p>Spatial Intelligence</p> <ul style="list-style-type: none"> charts, maps, diagrams videos, slides, movies art and other pictures imaginative storytelling graphic organizers telescopes, microscopes visual awareness activities visualization photography using mind maps painting or collage optical illusions student drawings 	<p>Bodily/Kinesthetic Intelligence</p> <ul style="list-style-type: none"> creative movement Mother-may-I? cooking and other “mess” activities role plays hand-on activities field trips mime <p>Musical Intelligence</p> <ul style="list-style-type: none"> playing recorded music playing live music (piano, guitar) music appreciation student-made instruments singing group singing mood music Jazz Chants <p>Interpersonal Intelligence</p> <ul style="list-style-type: none"> cooperative groups peer teaching group brainstorming conflict mediation board games pair work <p>Intrapersonal Intelligence</p> <ul style="list-style-type: none"> independent student work individual projects options for homework inventories and checklists personal journal keeping self-teaching/ programmed Instruction reflective learning journal keeping interest caners self-esteem journals goal setting
--	--

Quadro 1: Taxonomia de atividades/ estratégias proposta por Christison (1997 *apud* Richards & Rodgers, 2004: 121)

Inteligência	Atividades de Ensino (exemplos)	Materiais de Ensino (exemplos)	Estratégias Instrucionais
Linguística	palestras, discussões, jogos de palavras, narração de histórias, leitura em coral, redação de diário ou jornal	livros, gravadores, máquinas de escrever, conjuntos de impressão	ler sobre uma coisa, escrever sobre ela, falar sobre ela, escutá-la
Lógico-Matemática	enigmas, solução de problemas, experimentos científicos, cálculos mentais, jogos numéricos, pensamento crítico	livros em fita calculadora, manipulativos matemática, equipamento de ciências, jogos matemáticos	quantificar uma coisa, pensar criticamente sobre ela, colocá-la em uma estrutura lógica, experimentá-la
Espacial	apresentações visuais, atividades artísticas, jogos de imaginação, mapeamento mental, metáfora, visualização	gráficos, mapas, vídeo, conjuntos de LEGO, materiais de arte, ilusões óticas, câmeras, biblioteca de quadros	ver uma coisa, desenhá-la, visualizá-la, colori-la, mapeá-la mentalmente
Corporal-Cinestésica	aprendizagem prática, teatro, dança, esportes que ensinam, atividades táteis, exercícios de relaxamento	instrumentos de construção, argila, equipamentos esportivos, manipulativos, recursos de aprendizagem tátil	construir uma coisa, atuá-la, tocá-la, “sentí-la”, dançá-la
Musical	aprendizagem rítmica, <i>rapping</i> , músicas que ensinam	gravador, coleção de fitas, instrumentos musicais	cantar uma coisa, fazer um rap com ela, escutá-la
Interpessoal	aprendizagem cooperativa, tutoramento de colegas, envolvimento na comunidade, reuniões sociais, simulações	jogos de tabuleiro, materiais para festas, acessórios para teatro	ensinar uma coisa, colaborar nela, interagir com respeito a ela
Intrapessoal	instrução individualizada, estudo independente, opções, desenvolvimento da auto-estima	materiais de auto-avaliação, diários, materiais para projetos	conectar uma coisa à sua vida pessoal, fazer escolhas com relação a ela
Naturalista	estudo da natureza, consciência ecológica, cuidado de animais	plantas, animais, instrumentos (por exemplo, binóculos, instrumentos de jardinagem)	Conectar algo a coisas vivas e a fenômenos naturais

Quadro 2: Taxonomia de atividades , materiais e estratégias proposta por Armstrong (2001: 62-63)

Este tipo de taxonomias oferece a possibilidade aos professores de poderem escolher as atividades que mais se adequam ao seu estilo de ensino tendo em conta as várias inteligências (Armstrong 2001: 62) e sempre tendo em conta que é necessário ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades. Já Tanner (2001: 41) apresenta-nos exemplos concretos de atividades que podem ser utilizadas de acordo com as IM relacionando-as com cada atividade comunicativa da língua.

Skill intelligence	Listening	Reading	Writing	Speaking	Grammar	Vocabulary
Bodily Kinesthetic	Listeners listen to three sections of a tape in three different places then form groups to collaborate on their answers to a task.	Learners re-order a cut-up Jumbled reading text.	Learners write stories in groups by writing the first sentence of a story on a piece of paper and passing it to another learner for communication.	Learners play a game where they obtain information from various places in the classroom and report back	Learners play a board game with counters and dice to practice tenses	Learners label objects in the classroom with names.
Interpersonal	Learners check the answers to a listening task in pairs or groups before listening a second time.	Learners discuss answers to questions on a text groups.	Learners write a dialogue in pairs.	Learners read problem-page letters and discuss responses.	Learners do a “find someone who...” activity related to a grammar point (e.g. present perfect: find someone who has been to Spain).	Learners test each other’s vocabulary.
Intrapersonal	Learners think individually about how they might have reacted, compared with someone on a video they have seen.	Learners reflect on characters in a text and how similar or different are to them.	Learners write learning diaries.	Learners record a speech or talk on a cassette.	Learners complete sentences about themselves, practicing a grammar point (e.g., complete sentence ‘I am as ... as...’ five times).	Learners make their own vocabulary booklet which contains words they think are important to learn.

Figura 1: Questões para planear um aula baseada na teoria das IM. Fonte Armstrong (ver p.)

Linguistic	Learners write a letter after listening to a text.	Learners answer true/false question about a text.	Learners write a short story.	In groups, learners discuss statements about a controversial topic.	The teacher provides a written worksheet on a grammar point.	Learners make mind maps of related words.
Logical-Mathematical	Learners listen to three pieces of text and decide what the correct sequence is.	Learners compare two characters of opinion in a text.	Learners write steps in a process, (e.g., a recipe).	Learners in a group each have a picture. They discuss and re-order them, without showing them, without showing them, to create a story.	Learners learn grammar inductively, i.e., they work out how a grammar rule works by using discovery activities.	Learners discuss how many words they can think of related to another word (e.g., photograph, photographer).
Musical	Learners complete gaps in the lyrics of a pop song.	Learners listen to music extracts and decide how they relate to a text they have read.	Learners write the lyrics to an existing melody about a text or topic they have been dealing with in class.	Learners listen to a musical video clip (with the TV covered up) and discuss which images might accompany the music.	Learners create a mnemonic or rhyme to help them remember a grammar point.	Learners decide which new words they would like to learn from a pop song.
Naturalist	Learners listen to sound inside and outside the classroom and discuss what they have heard.	Learners work with a text on environmental issues.	Learners write a text describing a natural scene.	Learners discuss environmental issue.	Learners do an activity associated with nature (e.g., walk by the sea and write a story in the past tense about this).	Learners make a mind map with a work related to nature (e.g. bird, tree).
Spatial	Learners complete a chart or diagram while listening.	Learners predict the contents of a text using an accompanying picture or photo.	Learners make a collage with illustrations and text about a place in their country.	In pairs learners discover the differences between two pictures without showing them to each other.	The teacher illustrates a grammar point with a series of picture (e.g. daily activities to show present simple).	Learners cut out a picture from a magazine and label it.

Quadro 3: Taxonomia de atividades/ estratégias proposta por Tanner (2001: 40)

Como afirma Tanner (2001: 40): “we can plan our lessons around one or more of the intelligences and try to cover a good range and balance over a period of time.”. O importante é percebermos que podemos ir mais além das inteligências linguística, lógico-matemática e espacial para que os nossos alunos realizem aprendizagens significativas. Assim, o que é certo é que quanto mais diversificadas forem as atividades que proporcionamos aos alunos, mais completa será a sua educação, mais variadas serão as formas de aprender cada conteúdo e, conseqüentemente, estarão mais bem preparados para ter sucesso num mundo marcado pela imensa diversidade e de rápida mudança (Kagan & Kagan, 1998 *apud* Haley, s.d.: 165).

Outro aspeto que requer atenção, quando se trata de aplicar a teoria das IM à aula de espanhol, é a avaliação. Não há um mega teste que possibilite uma avaliação completa das inteligências dos alunos e o melhor instrumento para as avaliar é a observação (Armstrong 2001: 37). Ainda de acordo com este autor (2001: 121), a avaliação autêntica abrange uma multiplicidade de instrumentos, medidas e métodos e, segundo Gomis (2007: 12), a observação é o pré-requisito mais importante. Ainda a este respeito, Armstrong (2001: 124) critica os testes tradicionais pelo seu carácter reducionista. Já Bermejo, Ferrándiz, Ferrando & Prieto (2006: 7) e Gomis (2007: 125) falam desta avaliação como complementar à tradicional porque utiliza outros recursos. Acrescentam ainda que este tipo de avaliação não tem como objetivo medir a quantidade de conhecimentos, antes privilegia os conhecimentos, as habilidades e estilos de trabalho em diversas situações ou momentos (Bermejo *et al.*, 2006: 7, Gomis, 2007: 125). Bermejo *et al.* (2006: 7) também salientam que: “La evaluación de las IM es funcional porque intenta conectar la evaluación con el mundo real. Requiere aplicar los conocimientos aprendidos en la clase a una situación de la vida”. De qualquer forma, como assinala Gallego (2009: 192), a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, tem de ser coerente com a metodologia que se aplicou em aula. A autora acrescenta ainda que “debe ser una prolongación natural de lo practicado en el aula y no la brecha que, con frecuencia, se divierte en las clases de idiomas” (Gallego, 2009: 192).

Perante o que foi exposto, e de acordo com os vários autores mencionados ao longo desta secção, podemos concluir que a teoria das IM na aula de ELE se revela benéfica e pode conduzir a resultados positivos não só pelo facto de permitir aumentar panóplia de recursos à disposição do professor, mas também porque pretende contribuir para o desenvolvimento integral do aluno nas mais diversas competências, preparando-o para resolver problemas e encarando-o como um verdadeiro agente social. Em suma, como afirmam Arnold e Fonseca (2004: 131):

Society is demanding citizens who have developed Multilingual knowing-how-to-listen and how-to-talk abilities, who are capable of setting and achieving personal goals, who know how to search for information necessary to continue learning beyond the classroom, who know how to work cooperatively – in general, citizens who are efficient and who know how to solve multiple problems in any given context, and using MIT in language classroom can help promote these goals.

3. Categorização das atividades presentes em três unidades didáticas dos manuais adotados

Visto que na prática do nosso relatório procederemos à análise de atividades realizadas no âmbito da lecionação das unidades didáticas a seguir referidas, parece-nos pertinente debruçar o nosso olhar, ainda que de forma breve, para o tipo de atividades propostas pelos manuais utilizados durante a prática pedagógica nas respectivas unidades, com o intuito de percebermos se há alguma inteligência que predomine, ou se há variedade e se atende aos diferentes perfis de inteligências que existem numa sala de aula. Para a realização desta breve análise, baseamo-nos no referencial teórico que temos vindo a seguir. Resta-nos salguardar que esta categorização não é exaustiva e é um pouco reducionista uma vez que nos limitámos às três unidades didáticas indicadas.

3.1. “*En familia*” – 7º ano

Esta unidade didática integra-se no livro *Pasa Palabra*, do 7º ano, da Porto Editora. Não há dúvida de que a inteligência linguística predomina e está presente em todas as atividades, seja como inteligência principal ou secundária (é parte integrante de todas as atividades). Além desta inteligência, só a espacial é tão evidente, ainda que com uma presença menor. As inteligências interpessoal, musical e lógico-matemática aparecem numa única atividade e a cinestésico-corporal, a intrapessoal¹⁷ e a naturalista não aparecem.

3.2. “*De ocio*” – 7º ano

Nesta unidade didática, inserida no livro *Pasa Palabra* do 7º ano da Porto Editora, tal como na unidade vista anteriormente, a inteligência linguística prevalece, aliás, faz parte de todas as atividades. A inteligência espacial também tem alguma incidência e as inteligências

¹⁷ É importante referir que esta subunidade faz parte de um bloco de três unidades diferentes e embora esta não apresente atividades relacionadas com a inteligência cinestésico-corporal nem com a inteligência intrapessoal, estas acabam por aparecer no final dessas três unidades, na realização da tarefa final e na ficha de autoavaliação.

interpessoal e lógico-matemática aparecem numa única atividade. Nesta unidade, a inteligência intrapessoal é solicitada para a realização de dois exercícios¹⁸. Por outro lado, a cinestésico-corporal, a musical e a naturalista não são ativadas para a realização das atividades.

3.3. “*Los dioses del deporte*” – 10º ano

Esta unidade integra o livro *Contigo.es*, 10º ano, nível de continuação, da Porto Editora. Também nesta unidade didática é evidente o predomínio da Inteligência linguística. A inteligência espacial também tem uma forte presença e, ao contrário da unidade didática vista anteriormente, as inteligências interpessoal e lógico-matemática são mais evidentes. Nesta unidade, a inteligência intrapessoal está presente em 4 atividades que, essencialmente, levam o aluno a refletir sobre os seus gostos. As inteligências ausentes são a musical, a cinestésico-corporal e a naturalista.

Perante esta breve análise, apercebemo-nos que, nestes livros, não parece haver uma grande preocupação em relação à variedade de atividades no que toca à estimulação de diferentes tipos de inteligências. É, sem dúvida, a inteligência linguística que se destaca; as outras inteligências raramente aparecem e quando surgem é de forma subsidiária.

Posto isto, é importante salientar que os professores podem e devem adaptar as atividades propostas nos manuais aos alunos que têm, introduzindo variantes para promover o desenvolvimento de várias inteligências, pois, como refere Richards (2001: 2), os livros “may not reflect students’ needs”.

¹⁸ Tal como vimos com a outra unidade didática do 7º ano que analisámos, esta unidade faz parte de um bloco de três unidades diferentes. As inteligências interpessoal e intrapessoal aparecem no final do estudo deste bloco, na realização da tarefa final e na ficha de autoavaliação.

PARTE II

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos e justificaremos a metodologia utilizada no nosso trabalho, indicaremos quais os objetivos e questões da investigação, descreveremos os instrumentos utilizados para a recolha de dados e faremos ainda a caracterização do contexto e dos participantes envolvidos no estudo. Para além disso, apresentaremos algumas atividades realizadas durante a nossa prática pedagógica.

1. Objetivos e questões da investigação

A nossa opção metodológica recaiu na investigação-ação pelo facto de ser a metodologia que, no nosso entender, melhor se adequa ao trabalho a realizar, objetivos e recursos, pois de acordo com Latorre (2007: 23) “se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo, la mejora (...) de los sistemas de planificación”. Além disso, centra-se em problemas detetados e a sua resolução, pressupõe reflexão sobre meios, fins e sobre a própria prática pedagógica e integra a teoria na prática (Elliot *apud* Latorre 2007: 26).

A investigação-ação apresenta um carácter cíclico e reflexivo. Porém, devido a constrangimentos inerentes ao próprio estágio pedagógico, como questões de tempo, número de unidades didáticas lecionadas e o facto de não termos a nossa própria turma, ou seja, pelo facto de não ser uma prática contínua, a nossa intervenção pedagógica não segue na íntegra o ciclo da investigação-ação. Ainda assim, seguimos o modelo de Whitehead (1991 *apud* Latorre 2007: 38) que propõe: a) sentir ou vivenciar o problema, b) imaginar a solução do problema, c) pôr em prática a solução imaginada, d) avaliar os resultados das ações levadas a cabo e, por último, modificar a prática à luz dos resultados obtidos (aspeto pouco visível no nosso trabalho devido aos constrangimentos acima enunciados).

Durante a observação de algumas aulas, e após termos lecionado a aula 0, apercebemo-nos de que muitos dos alunos não prestavam atenção e outros não conseguiam acompanhar a aula por terem dificuldades, ou seja, os ritmos de aprendizagem e os estilos de trabalho dos alunos eram completamente díspares. Assim, identificado o problema, começámos a pensar em formas de promover situações que levassem os alunos a implicar-se

mais na aula de espanhol, ao mesmo tempo que tentámos desenhar aulas mais personalizadas. Foi a partir destas ilações que concluímos que a aplicação da teoria das IM poder-nos-ia ajudar a manter os alunos mais motivados e mais interessados na própria aula, o que levaria, conseqüentemente, a um maior rendimento, quer isto dizer, a uma melhoria do próprio processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, à nossa intervenção pedagógica subjaz a teoria das IM, tendo em conta os documentos reguladores e orientadores para o ensino de ELE.

2. Instrumentos de recolha de dados

Para podermos realizar o nosso estudo seleccionámos, ao longo do ano letivo, vários instrumentos de recolha de dados para subsequente análise. Essa análise baseia-se num estudo quantitativo e qualitativo¹⁹, ainda que seja predominante a análise qualitativa. Os instrumentos de recolha de dados foram a observação, os questionários, os registos do diário do professor, a avaliação através da observação direta dos alunos nas atividades propostas e a autoavaliação realizada pelos alunos no fim de cada unidade didática.

Neste sentido, a observação decorreu ao longo de todo o ano letivo, não só nas aulas que lecionámos mas também nas assistências às da orientadora e das colegas de estágio.

2.1. Questionários

Os questionários foram aplicados logo no início do ano letivo. O primeiro que entregamos serviu para recolher informações sobre o interesse dos alunos pela língua espanhola, preferências de aprendizagem e estilos de trabalho (anexo 1), o segundo serviu para obter informação sobre o perfil de inteligências de cada aluno (anexo 2).

2.2. Fichas de autoavaliação

No fim de cada unidade didática leccionada, entregámos aos alunos uma ficha de autoavaliação (anexos 3, 4, 5) com dois propósitos. Por um lado permitir aos alunos refletir sobre as aprendizagens realizadas em cada unidade didática. Por outro lado, servir como instrumento de recolha de dados: aspetos a melhorar e eficácia das atividades realizadas.

¹⁹ Por alguns constrangimentos que abordaremos mais adiante não aprofundaremos tanto a análise qualitativa como seria desejável.

2.3. Diário do professor

A utilização do diário do professor como instrumento de recolha de dados deve-se ao facto de este propiciar, como observam Martín & Porlán (2000: 26), uma análise mais profunda da dinâmica da aula através do relato sistemático e pormenorizado dos diferentes acontecimentos da própria aula, além disso, ao fazer-se a reflexão por escrito, favorece-se o desenvolvimento das capacidades de observação e a categorização da realidade, que permitem ir além da simples perceção. Este diário foi utilizado não só nas aulas dadas, mas também em todas as assistidas, ainda que de forma diferente. Nas aulas dadas, refletimos sobre o nosso trabalho e a receptividade e implicação dos alunos nas atividades propostas, os pontos positivos e negativos da aula, aspetos a melhorar, etc.. Em relação às aulas assistidas, limitámo-nos a comparar o tipo de atividade com a reação dos alunos a cada uma dessas atividades. Este instrumento assumiu particular importância no momento de desenhar as UD.

2.4. Grelha com atividades realizadas

Com o intuito de perceber a utilidade das atividades realizadas, os seus pontos fortes e os seus pontos fracos e tendo em conta a teoria das IM, elaborámos uma grelha (anexo 6) que nos permitisse ver se realmente os alunos convocavam as inteligências que nós tínhamos previsto aquando da criação/ adaptação da própria atividade. Esta grelha foi preenchida em dois momentos diferentes, antes e após a realização da atividade.

3. Caracterização do contexto e dos participantes onde se desenvolveu o “estudo”²⁰

3.1. Escola Secundária de Rocha Peixoto

Localizada na Póvoa de Varzim, a Escola Secundária de Rocha Peixoto procurou desde o início oferecer uma boa preparação profissional para que os jovens se pudessem integrar no mercado de trabalho. A oferta formativa da escola é variada, abarca o 3º ciclo e ensino secundário (cursos científico-humanísticos e profissionais) e ensino recorrente noturno.

Frequentam a escola cerca de 1450 alunos, maioritariamente oriundos da Póvoa de Varzim, no entanto, também a frequentam alunos dos concelhos limítrofes. Embora

²⁰ Informação retirada dos documentos orientadores (Plano de Estudos e Desenvolvimento do Currículo e do relatório da avaliação externa) que se encontram na página da escola: <http://www.esrpeixoto.edu.pt/?s=6&ss=128>.

pertencentes às várias classes sociais, predomina um contexto sociocultural médio-baixo, daí cerca de 38% desses alunos beneficiarem de ação social escolar. A comunidade docente é constituída por 132 professores, dos quais 15% são contratados.

Recentemente, a escola sofreu uma intervenção de fundo para responder às exigências educativas atuais. A nível de equipamentos, está dotada de auditório, pavilhão desportivo, laboratórios, piscina, biblioteca e sala de convívio, onde funcionam o bufete e a cantina. Em todas as salas de aula existe projetor e computador com ligação à internet e, em muitas deles, quadros interativos.

3.2. Participantes envolvidos no estudo

Os sujeitos do estudo são os alunos das turmas nas quais lecionámos as aulas, a saber: 28 alunos de 7º ano (nível A1) e 23 alunos de 10º ano (nível B1.2).

3.2.1. Turma do 7º ano

A turma de 7º ano é constituída por 28 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Destes alunos, 21 são rapazes e 7 raparigas. É uma turma bastante barulhenta e os alunos distraem-se com muita facilidade, o que implica que o professor tenha que ter uma postura rígida. Não obstante, participam ativamente em todas as atividades propostas.

Como podemos ver no gráfico²¹ abaixo apresentado, a maioria dos alunos escolheu a disciplina de espanhol porque gosta da língua e porque é da opinião de que é mais fácil do que as outras línguas estrangeiras.

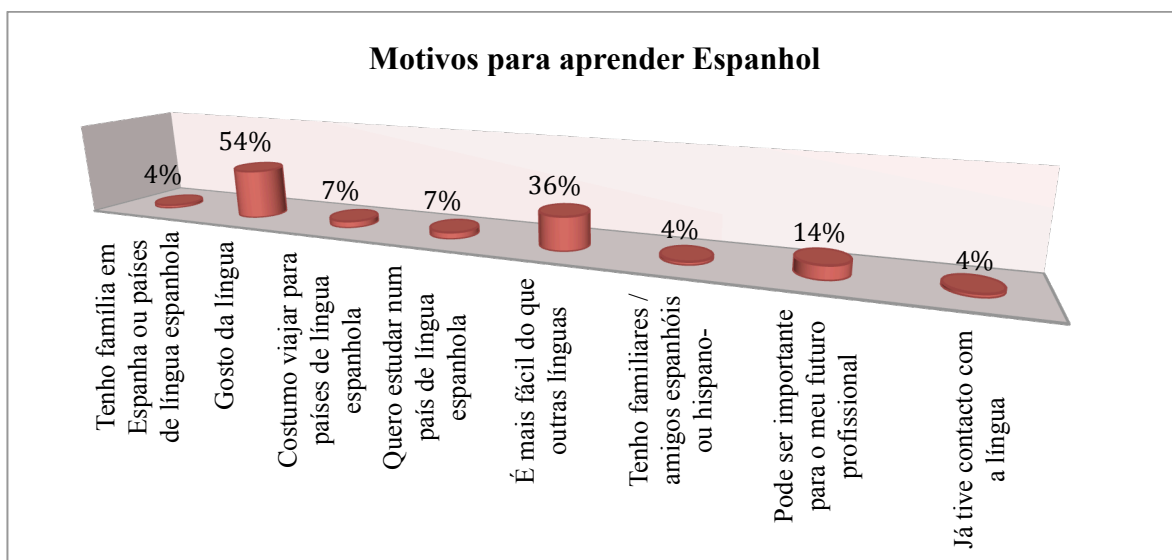


Gráfico 1: Motivos para aprender Espanhol (7º ano)

²¹ Os gráficos apresentados nesta secção foram elaborados com base no questionário distribuído no início do ano letivo para conhecermos os interesses e as motivações dos nossos alunos (anexo 1).

Em relação às dinâmicas de trabalho, podemos observar no gráfico abaixo que não há uma que predomine.

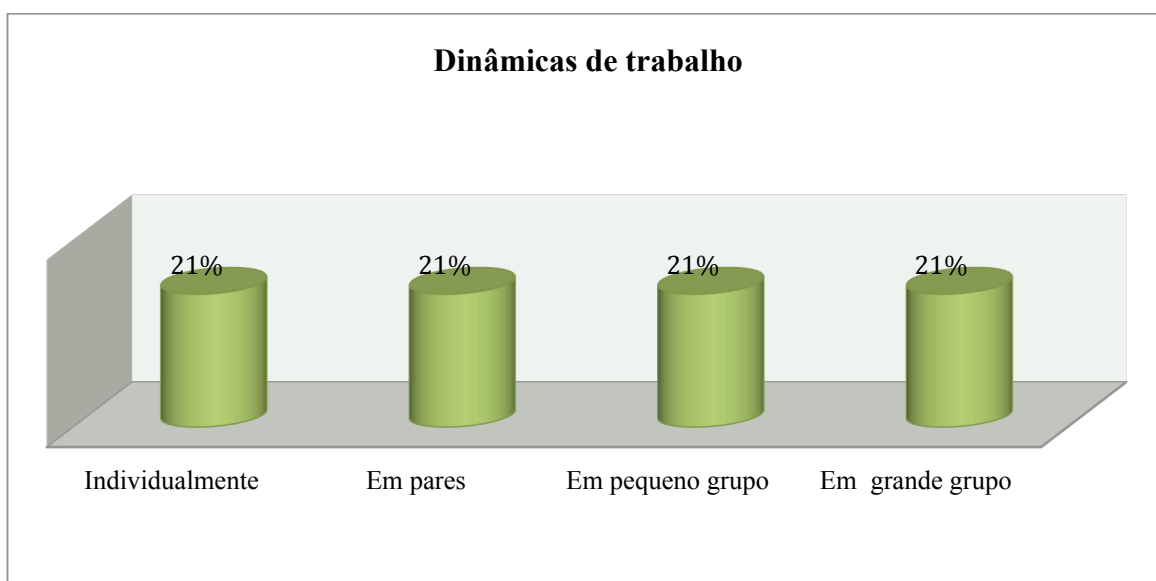


Gráfico 2: Dinâmicas de trabalho preferidas (7º ano)

Como podemos observar no seguinte gráfico, os alunos acreditam que o mais importante para aprender a língua é a oralidade; é muito baixa a percentagem de alunos que pensa que todas as atividades comunicativas da língua têm igual importância.

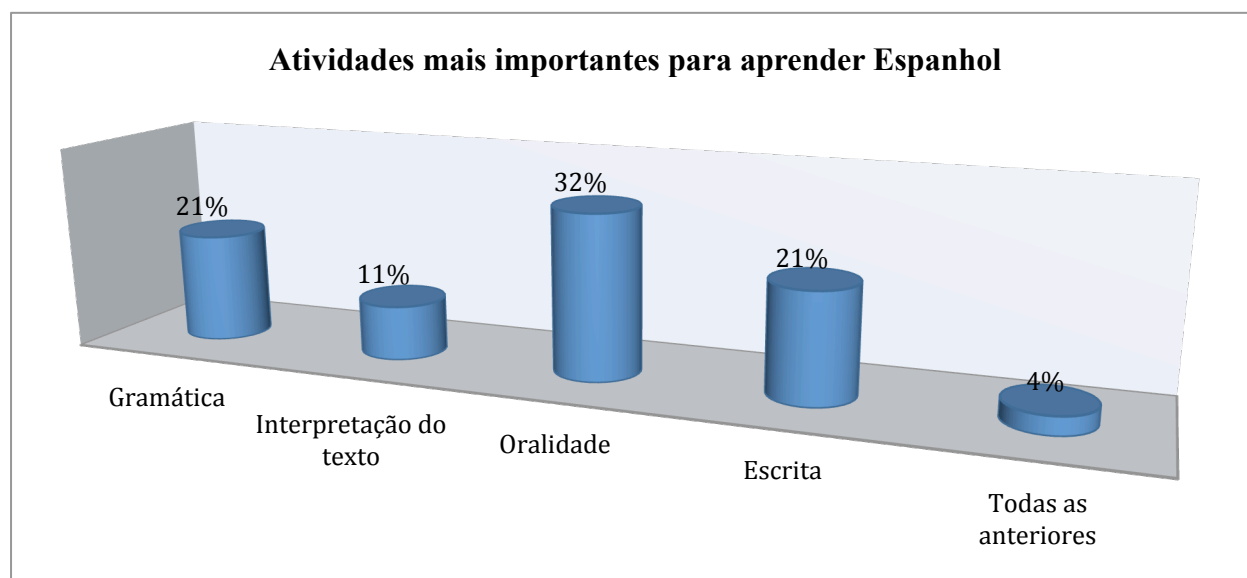


Gráfico 3: Atividades mais importantes para aprender Espanhol (7º ano)

Em relação a atividades que gostariam de realizar nas aulas, destacam atividades de caráter lúdico (filmes, música e jogos):

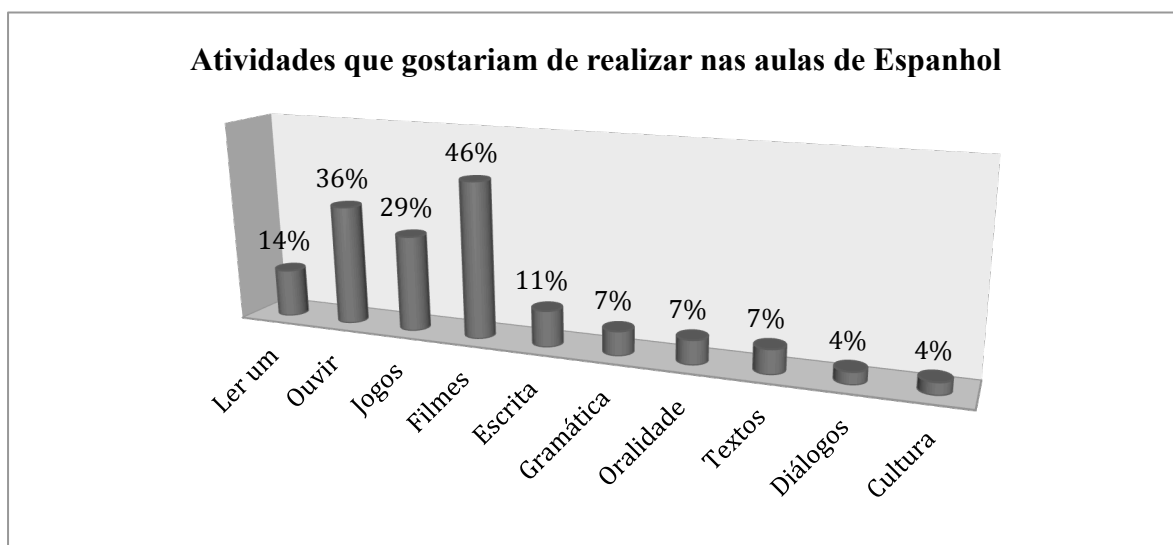


Gráfico 4: Atividades que gostariam de realizar na aula de Espanhol (7º ano)

No que concerne ao perfil de inteligências²², a maioria dos alunos apresenta a inteligência naturalista mais desenvolvida, seguindo-se a musical, a cinestésico-corporal e a interpessoal. Curiosamente, as inteligências mais estimuladas na escola, a espacial, a linguística e a lógico-matemática, são aquelas em que os alunos aparentam maiores debilidades.

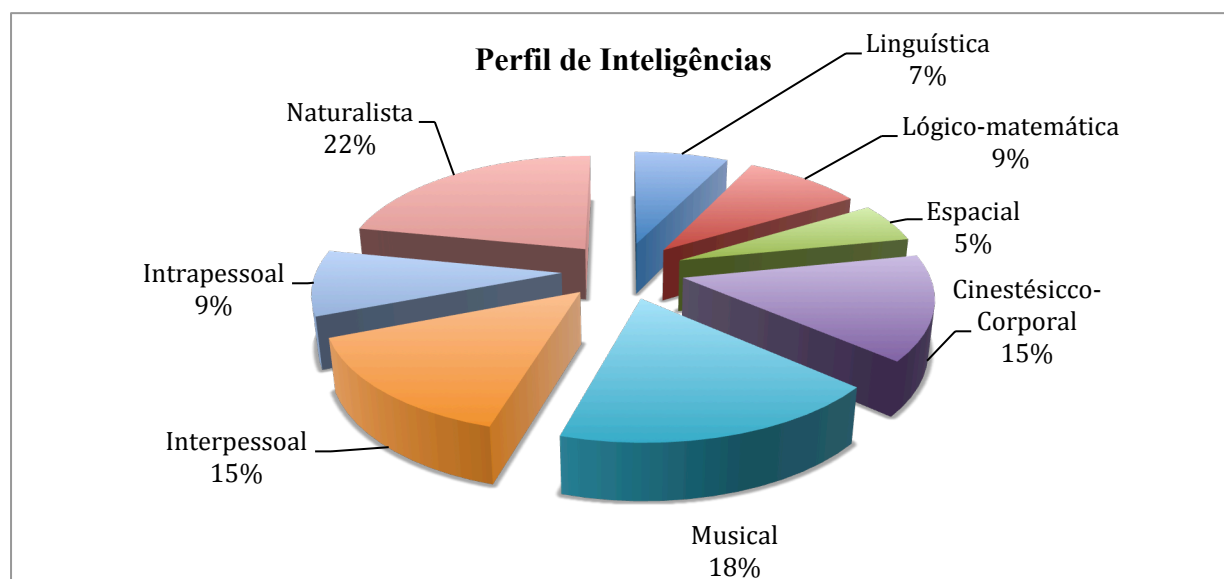


Gráfico 5: Perfil de inteligências (7º ano)

²² Dados obtidos a partir do questionário “Diagnóstico do Perfil das Inteligências Múltiplas” (anexo 2).

3.2.2. Turma do 10º ano

A turma de 10º ano é constituída por 23 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, sendo que 15 são raparigas e 8 rapazes. A particularidade desta turma é ser constituída por três turmas diferentes, mas apenas na aula de espanhol a turma apresenta esta configuração. Talvez por este motivo a turma não funcione como um verdadeiro grupo. Além disso, os alunos mostram comportamentos pouco adequados para uma sala de aula, como: mau comportamento, falta de motivação para a aprendizagem da língua, pouca implicação nas atividades e falta de hábitos de trabalho.

Como podemos comprovar pelo gráfico²³ abaixo, os alunos optaram pela disciplina de espanhol principalmente porque gostam da língua espanhola e por acreditarem que esta pode ser importante para o seu futuro.

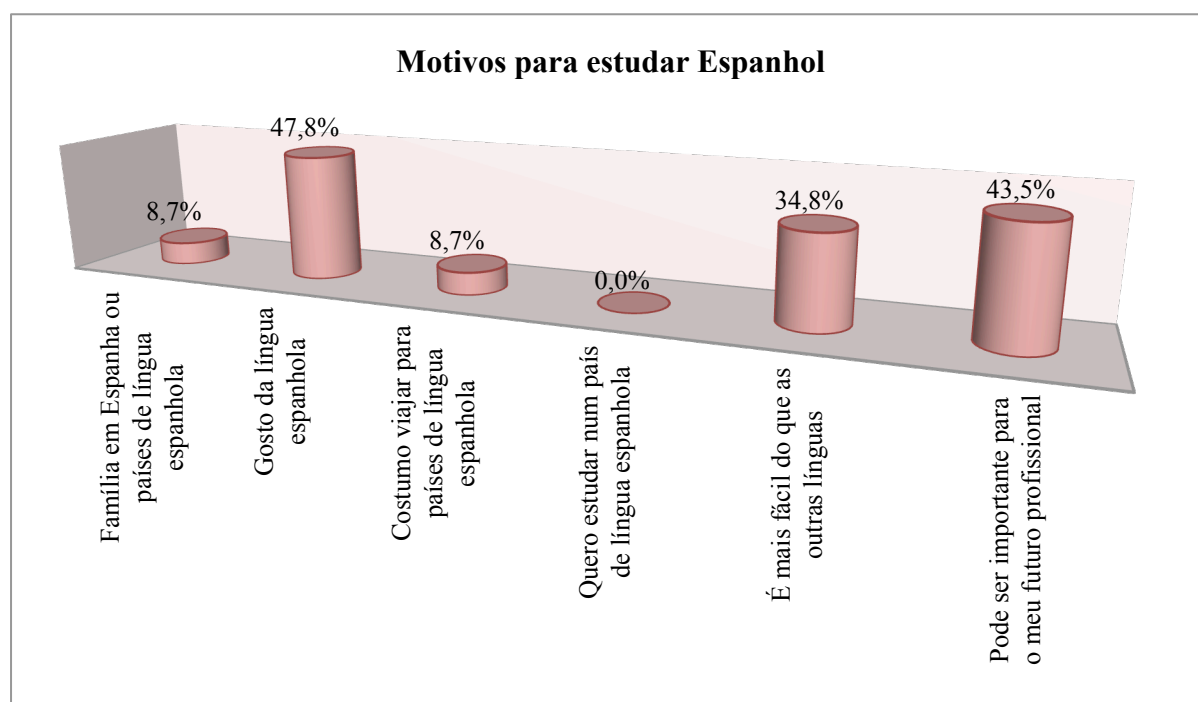


Gráfico 6: Motivos para aprender Espanhol (10º ano)

Relativamente à forma de trabalhar em aula, não há nenhuma que se destaque. Como constatamos a partir do gráfico que se segue, o que parece agradar-lhes menos é o trabalho individual. Sem dúvida, quando realizámos trabalhos em pares ou pequenos grupos, os alunos envolveram-se mais nas atividades.

²³ Os gráficos apresentados nesta seção foram construídos com base nos resultados obtidos no questionário “Caraterização da turma de Espanhol” (anexo I).

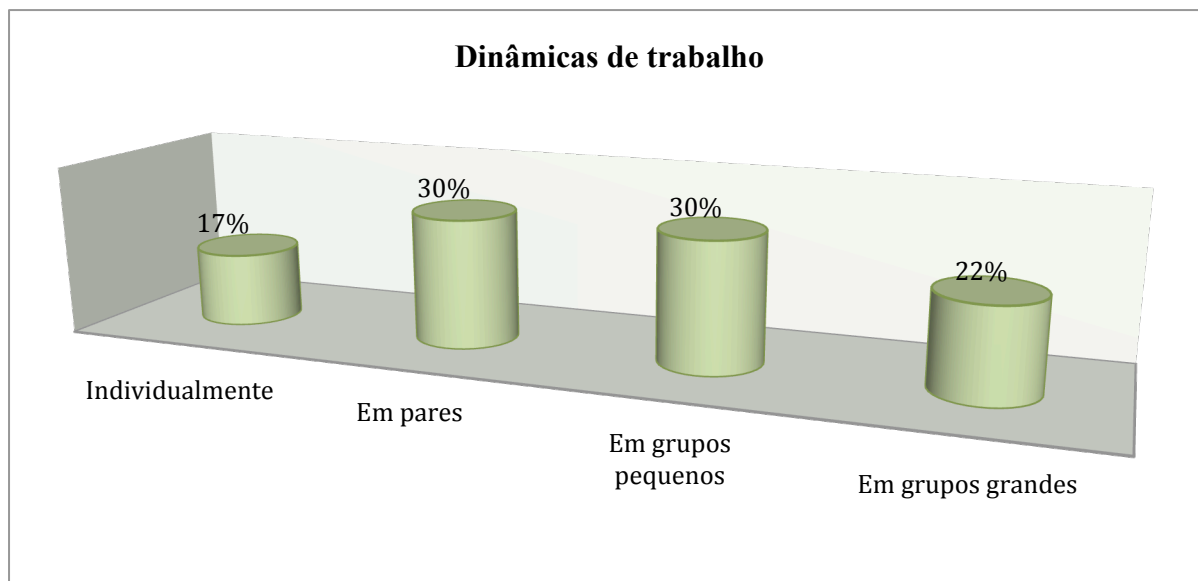


Gráfico 7: Dinâmicas de trabalho (10º ano)

Outro dado que recolhemos do inquérito inicial é o facto de os alunos considerarem a oralidade importante para aprender espanhol. Este dado revela-se importante visto que não tem correspondência com a postura adotada pelos alunos em sala de aula, já que a maioria rejeita ou pelo menos mostra-se reticente em participar em atividades de interação e expressão orais.

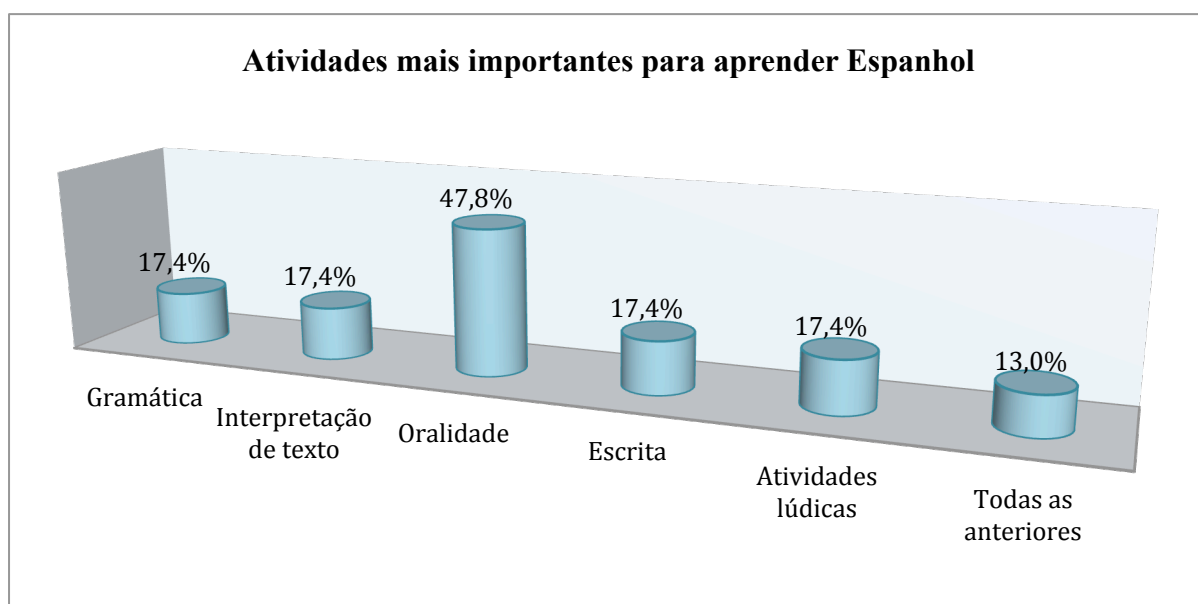


Gráfico 8: Atividades mais importantes para aprender Espanhol (10º ano)

O tipo de atividades que os alunos indicam como as que gostariam de fazer nas aulas são essencialmente lúdicas (ouvir música, ver filmes e participar em jogos), como atestamos pelo gráfico abaixo.

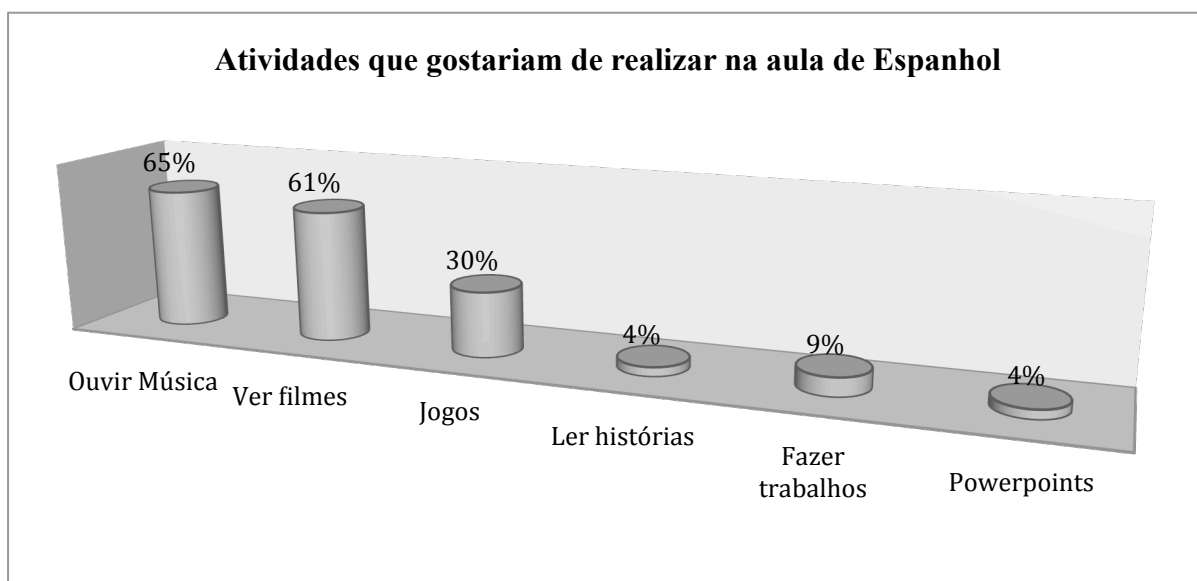


Gráfico 9: Atividades que gostariam de realizar na aula de Espanhol (10º ano)

Em relação ao perfil de inteligências²⁴, a maioria dos alunos apresenta a inteligência musical mais desenvolvida, seguindo-se a interpessoal. Tal como acontece com os alunos do 7º ano, as inteligências mais estimuladas na escola, a espacial, a linguística e a lógico-matemática, são aquelas em que os alunos apresentam maiores debilidades.

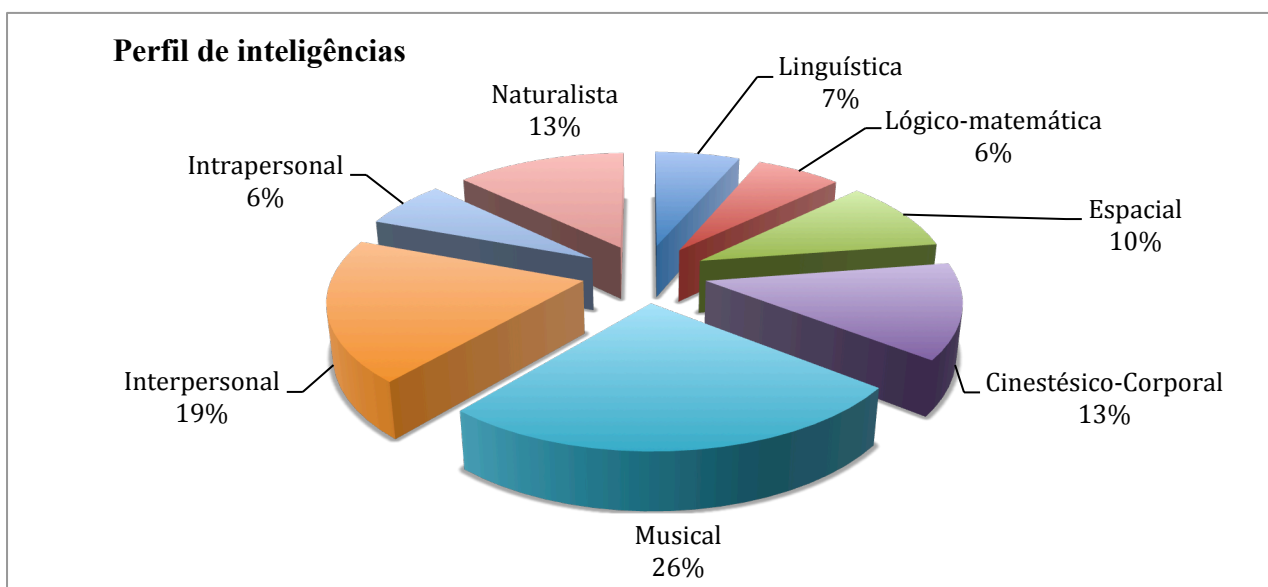


Gráfico 10: Perfil de Inteligências (10º ano)

²⁴ Dados obtidos a partir do questionário “Diagnóstico do Perfil de Inteligências” (anexo 2).

4. Implementação da teoria das IM na aula de ELE

Antes de nos debruçarmos especificamente sobre as atividades/ estratégias utilizadas, parece-nos pertinente explicar a forma como integrámos a teoria das IM nas nossas aulas. Tal como mencionámos na 1ª parte do nosso relatório, tanto Christison (1996: 10) como Armstrong (2001: 27) concordam que antes de se pôr em prática a teoria das IM, o professor deve fazer o diagnóstico do seu próprio perfil; foi o que nós fizemos. Preenchemos o questionário²⁵ proposto por Armstrong, cientes de que é redutor, mas um bom ponto de partida para conhecermos o nosso próprio perfil de inteligências. Quando estávamos a preparar as atividades, concluímos que, realmente, somos influenciados por esse perfil de inteligências, o que pode não ser muito positivo para os alunos se eles tiverem um perfil de inteligências diferente do nosso, o que é o mais provável. Apesar de sensibilizados para esta questão, constatámos que é extremamente difícil “ir contra” o nosso perfil de inteligências, além disso, verificámos ainda que somos influenciados pela forma como nos ensinaram e, inevitavelmente, a inteligência linguística é a predominante, ainda que seja inerente à própria disciplina.

Para a preparação das unidades didáticas que lecionámos, optámos por seguir o esquema proposto por Armstrong (2001: 66)²⁶. Desta forma, depois de sabermos o tema da UD, organizámos as aulas tendo em atenção o que precisávamos de desenvolver nos alunos, tendo em conta as diferentes atividades comunicativas da língua e os diferentes tipos de inteligência, sem esquecer que devemos variar, mas não utilizar tudo só por utilizar (Arnold & Fonseca, 2004: 130; Campbell *et al.*, 2000: 33; Torresan 2010: 39). As atividades e estratégias, utilizadas ao longo do estágio, pretendiam ativar as diversas inteligências dos alunos, portanto foram pensadas e elaboradas nesse sentido. Assim, como já adiantámos anteriormente, as três unidades foram pensadas a partir da estrutura sugerida por Armstrong (2001: 66), segundo o qual, o professor se deve questionar como poderá ativar as inteligências a partir de determinado objetivo ou conteúdo. É um facto que a inteligência linguística prevaleceu nas nossas aulas, no entanto, demos atenção, em diversos momentos, às demais inteligências. Afinal não se trata de substituir a inteligência predominante mas complementá-la para conseguirmos alcançar um maior número de alunos.

²⁵ Ver anexo 2.

²⁶ Ver capítulo II, ponto 2.

4.1. Unidade didática “*En familia*”

Na primeira unidade didática, cujo tema foi “*En familia*”, conseguimos ativar várias inteligências, ainda que não todas, sem nos esquecermos de trabalhar todas as atividades comunicativas da língua, tendo sempre em mente que o fundamental é levar os alunos a construir aprendizagens significativas.

No esquema abaixo, apresentamos as atividades²⁷ que escolhemos para este estudo e, imediatamente após o esquema, fazemos a apresentação sumária²⁸ de cada uma delas. No seguinte capítulo procederemos à sua análise.

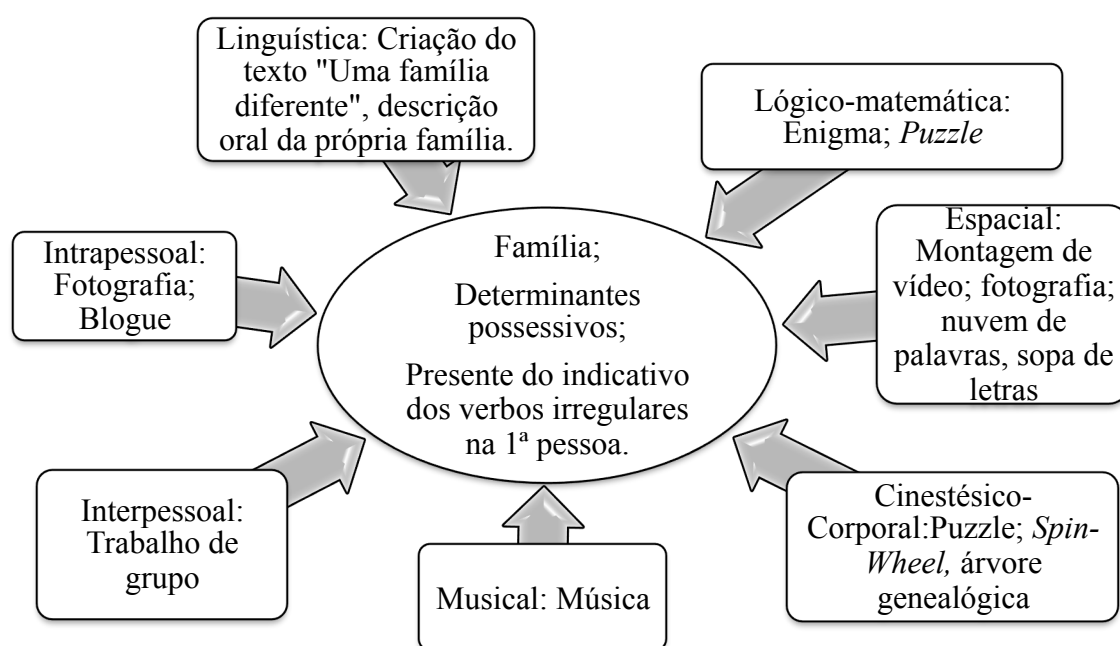


Figura 2: Atividades realizadas na UD “*En familia*”, de acordo com os diferentes tipos de inteligência

Optámos por criar um blogue que acompanhasse toda a unidade didática, o qual supostamente terá sido escrito por uma rapariga da idade dos alunos. Com a criação do blogue, pretendíamos suscitar a curiosidade dos alunos ante o tema da unidade, ir ao encontro dos seus interesses e criar um espaço que lhes permitisse contactar com a língua espanhola fora da aula. Além de servir como fio condutor (ao longo das 4 aulas da unidade), serviria para ativar as inteligências interpessoal e intrapessoal, pelo carácter das próprias entradas do blogue, e trabalhar/ ativar diferentes atividades comunicativas da língua como a interação escrita, a compreensão da leitura, a compreensão auditiva, etc..

²⁷ Embora tenhamos categorizado as atividades nestas inteligências, algumas podem ser igualmente colocadas noutra inteligência.

²⁸ No capítulo seguinte, serão analisadas com detalhe algumas das atividades referidas. Optámos, por neste capítulo, fazer uma breve apresentação de forma a perceber-se a variedade que tentámos implementar nas aulas.

Para introduzirmos o tema da unidade didática (a família), optámos por apresentar uma montagem de vídeo, realizada por nós, de uma série espanhola para adolescentes “*Abuela de Verano*”, projetada sem som, para despertar a curiosidade dos alunos pela própria série. Embora adequada à idade, reconhecemos que era difícil entender os diálogos, pois a série era dirigida a falantes nativos e os nossos alunos só estudavam espanhol há cerca de três meses. De qualquer forma, ao não utilizarmos som, conseguimos cumprir os objetivos: desenvolver a inteligência espacial e a interação oral, a partir das imagens, bem como motivar os alunos para os conteúdos, não só da aula mas de toda a unidade didática. De forma a ajudar os alunos a memorizar o léxico relacionado com os graus de parentesco, apelámos às inteligências linguística, espacial, cinestésico-corporal e lógico-matemática, através de um texto, de um mapa mental, da correção dos graus de parentesco através de uma árvore genealógica em tamanho grande e de um enigma, respetivamente. Os conteúdos gramaticais também foram lecionados recorrendo a vários tipos de inteligência, nomeadamente, a linguística (atividades de escrita relacionadas com os conteúdos), a espacial (nuvem de palavras) e a lógico-matemática (dedução de regras). A inteligência intrapessoal foi ativada na descrição de uma fotografia, no já referido blogue e também numa ficha de autoavaliação. Já a outra inteligência pessoal, a interpessoal, esteve presente na realização dos trabalhos de grupo, tanto no *puzzle* (onde também foram ativadas as inteligências lógico-matemática, linguística e cinestésico-corporal) como na realização da tarefa final em que os alunos tinham de inventar uma família original, para um concurso no qual a rapariga do blogue ia participar. A outra inteligência utilizada nesta unidade foi a musical, na atividade de escuta ativa da canção “*Uma familia punk*”.

Nesta unidade não trabalhámos a inteligência naturalista, visto que não conseguimos criar uma situação em que ela aparecesse naturalmente.

4.2. Unidade didática “*De ocio*”

Da segunda unidade didática lecionada ao 7º ano, composta por uma de 90 e outra de 45 minutos, subordinada ao tema “*De ocio*”, seleccionamos diversas atividades que nos parecem significativas para o nosso relatório:

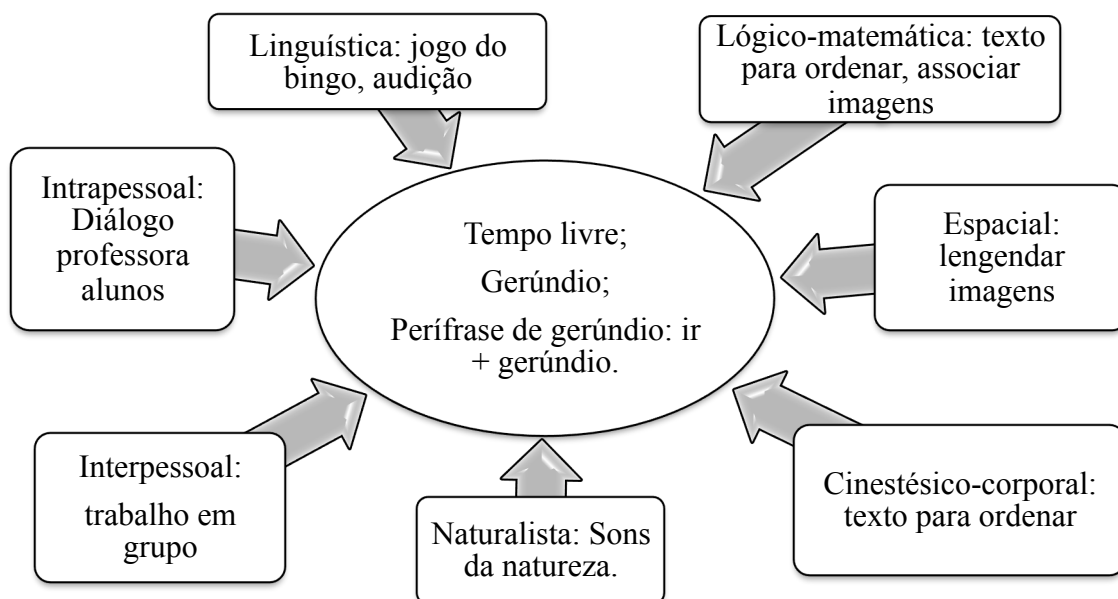


Figura 3: Atividades realizadas na UD “De ocio”, de acordo com os diferentes tipos de inteligência

A atividade que utilizámos para apresentar o tema da unidade e para motivar os alunos para o seu estudo consistia em associar os sons da natureza a atividades de tempo livre e permitiu-nos convocar a inteligência naturalista. Para introduzir e reforçar o léxico, utilizámos vídeos, texto e imagens, mas privilegiámos atividades que promoviam o tipo de inteligência espacial, como é o caso de uma atividade, realizada em pares, que consistia em associar imagens a verbos e, partir daí, criar frases. Uma das atividades utilizadas, que serviu para introduzir o gerúndio e para ativar a inteligência cinestésico-corporal, foi a ordenação de um texto desordenado. Para o ordenar os alunos tinham de colocar as tiras na ordem correta. Para lecionarmos o conteúdo gramatical (perífrase “estar a + gerúndio”), escolhemos utilizar a figura do Snoopy para envolver mais os alunos, já que, quando elaborámos o diagnóstico do perfil de inteligências, a maioria referiu que tem um animal de estimação. A interação oral foi uma preocupação constante durante a planificação das aulas e foi a partir desta atividade comunicativa da língua que criámos espaço para estimular a inteligência intrapessoal, sobretudo, através do diálogo professora – alunos em que estes tinham de expressar gostos e preferências. Uma vez mais, destacamos a ficha de autoavaliação que permite ao aluno refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem e ativar a inteligência intrapessoal.

Reiteramos que não utilizámos todas as inteligências nestas duas aulas, já que pretendemos criar momentos de aprendizagens significativas para os nossos alunos e não pôr em prática uma espécie de lista em que todas as inteligências têm de ser utilizadas, simplesmente porque sim.

4.3. Unidade didática “*Los dioses del deporte*”

Esta unidade didática foi lecionada ao 10º ano. Foi uma unidade que integrou quatro aulas de 90 e uma de 45 minutos. Nestas aulas foram estudados os usos do imperativo e o desporto.

Tal como aconteceu com as unidades didáticas lecionadas ao 7º ano, optámos por apresentar atividades que nos permitissem “chegar” à diversidade de alunos que temos na nossa sala de aula, dando relevância às diferentes inteligências e às diferentes atividades comunicativas da língua. Como podemos ver no quadro abaixo, as atividades seleccionadas para apresentar no nosso relatório são:

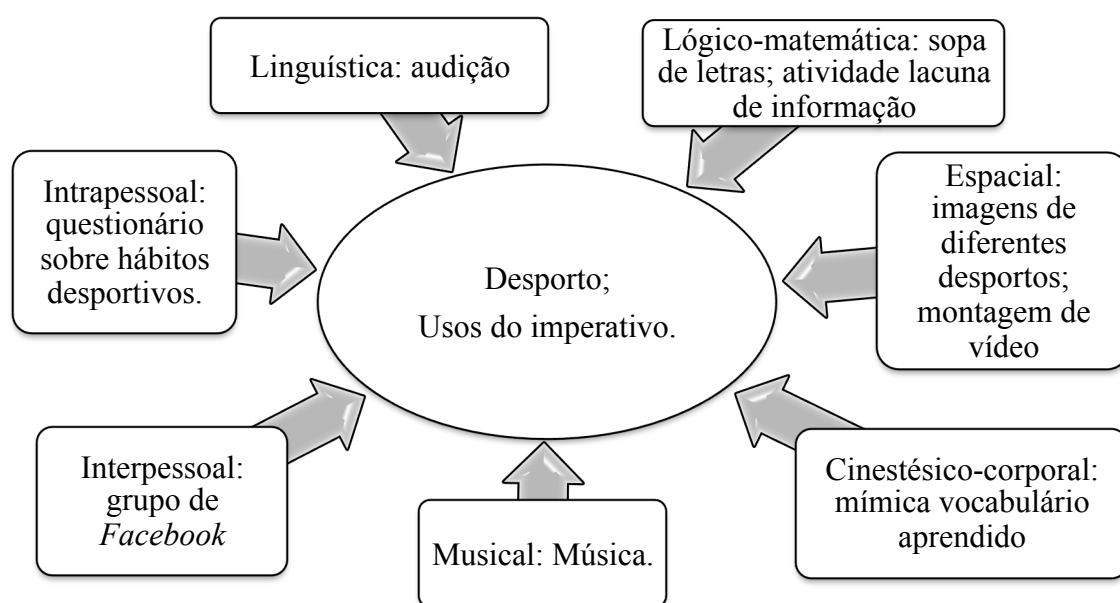


Figura 4: Atividades realizadas na UD “*Dioses del deporte*”, de acordo com os diferentes tipos de inteligência

Embora o tema, o desporto, faça parte de forma geral dos interesses de grande parte dos alunos, mas sabendo como seria difícil motivar este grupo em particular, sentimos necessidade de criar estratégias/ atividades que, de alguma maneira fossem reais ou fizessem parte da sua realidade para conseguirmos uma participação ativa. Assim, optámos por motivar os alunos a partir das inteligências musical (audição de uma música sobre futebol) e espacial (projeção de uma montagem de vídeo, realizada por nós, em que os alunos eram as próprias personagens). Esta atividade do vídeo serviu também o propósito de introduzir o vocabulário relacionado com os desportos radicais. Como reforço, realizámos uma sopa de letras e uma atividade de lacuna de informação o que nos permitiu trabalhar a inteligência lógico-matemática. Para consolidação deste vocabulário, organizámos uma atividade de

mímica que nos permitiu estimular a inteligência cinestésico-corporal. Criámos ainda uma atividade que estimulava a inteligência espacial, aquando da revisão de vocabulário relacionado com desportos e equipamentos aprendidos em anos anteriores, já que os alunos tinham de nomear o desporto e/ ou os objetos a partir de imagens. A inteligência intrapessoal foi ativada em diversos momentos, em diálogos, de forma a expressar opiniões e preferências, numa ficha de autoavaliação e no preenchimento de um inquérito sobre hábitos desportivos, que permitiu fazer um contraste entre os hábitos de jovens portugueses e de jovens espanhóis. De forma a utilizar as tecnologias da informação, decidimos criar um grupo de *Facebook*. Em primeiro lugar porque esta rede social faz parte da vida dos nossos alunos, o que é desde logo um fator de motivação, e em segundo lugar porque permite que os alunos mantenham contacto com a língua espanhola fora da sala de aula.

Nesta unidade didática, não criámos nenhuma atividade específica para ativar a inteligência naturalista, no entanto ela esteve presente no momento em que se falou de desportos ao ar livre e desportos radicais.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS.

Neste capítulo faremos a avaliação das atividades e estratégias referidas no capítulo anterior. Assim, teceremos algumas considerações sobre os dados recolhidos aquando da sua posta em prática e subsequente reflexão sobre os mesmos.

1. Análise e discussão dos dados²⁹

1.1. Unidade didática “*En familia*”

Como referimos anteriormente, para a consecução desta unidade didática de acordo com a teoria das IM, orientámo-nos pelas propostas de Armstrong (2001: 66), Christison (1997 *apud* Richards & Rodgers, 2004: 12) e Tanner (2001: 41).

A utilização do blogue foi positiva, os alunos sentiram-se motivados ainda que tenham sido pouco participativos. No quadro abaixo podemos ver uma pequena reflexão feita no final da unidade didática, a propósito da utilização do blogue.

Unidade didática: “ <i>En familia</i> ”	
Atividade/ Estratégia: Blogue (http://lascosasdechus.wordpress.com)	Turma: 7º
Inteligências: Intrapessoal, interpessoal	
Descrição: Blogue criado pela professora (como se fosse uma adolescente da idade dos alunos) que contém vídeos, textos, desafios para motivar os alunos e implicá-los nas atividades da unidade didática. Permite trabalhar a interação escrita, a compreensão oral e a compreensão da leitura.	
Objetivos: Levar o espanhol para fora da sala de aula; motivar os alunos; servir de fio condutor entre as 4 aulas da unidade; estimular as inteligências acima referidas.	
Apreciação ³⁰ : <i>Esta estratégia não teve os resultados esperados. Se por um lado os alunos acederam ao blogue, o que promoveu o contacto com a língua fora da aula de espanhol, por outro lado, não participaram com comentários, o que fez com que não houvesse lugar à interação escrita e à ativação da inteligência interpessoal. Os alunos apresentaram uma postura mais</i>	

²⁹ Gostaríamos de ter realizado uma análise mais exaustiva e mais individualizada, no entanto, não foi possível, pelo facto de, em determinados casos, alguns alunos não se terem identificado em alguns dos questionários.

³⁰ O tipo de letra deste campo neste quadro, e em todos os semelhantes a este, aparece em itálico para distinguir os diferentes momentos de preenchimento do quadro.

passiva do que a que era esperada, talvez pela pouca autonomia que muitos demonstram.

Para desenvolver a *inteligência lógico-matemática*, propusemos a realização de um *puzzle*³¹ (anexo 7) e um enigma (anexo 8).

Unidade didática: “En família”	
Atividade/ Estratégia: <i>Puzzle</i>	Turma: 7º
Inteligências: Lógico-matemática, cinestésico-corporal, linguística	
<p>Descrição:</p> <p>Atividade lúdico-didática que consiste em dividir os alunos em grupos de 4, para que possam subdividir-se em grupos de dois. A atividade é uma espécie de jogo de 2 contra 2. Cada par recebe as peças de um <i>puzzle</i> e um conjunto de perguntas que pertence ao par contrário. Para conseguirem construir o <i>puzzle</i>, os alunos têm de responder acertadamente às perguntas que lhe faz a equipa adversária (perguntas que estão no envelope com a respetiva resposta). Se responderem acertadamente têm direito a uma peça do <i>puzzle</i>. No final, os alunos descobrirão que a imagem do <i>puzzle</i> é uma família e trabalhar-se-á a fotografia originada pelo <i>puzzle</i> na aula seguinte.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Consolidar os conteúdos lecionados na aula (determinantes possessivos e graus de parentesco); fomentar a interação oral; despertar a curiosidade para a aula seguinte.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Esta atividade correspondeu às expectativas iniciais. Os alunos participaram ativamente, o ingrediente “jogo” e, provavelmente, o facto de se estimularem diferentes inteligências, fez com que realmente se implicassem e participassem oralmente na língua meta. Por outro lado, exigiu uma atenção constante da minha parte, já que, empolgados com a atividade, o ruído aumentou. De qualquer forma, foi possível perceber que os alunos tinham interiorizado os conteúdos, uma vez que a maioria respondia acertadamente às questões.</i></p>	

Unidade didática: “En família”	
Atividade/ Estratégia: Enigma	Turma: 7º
Inteligências: Lógico-matemática	
<p>Descrição:</p> <p>Este enigma, retirado do livro <i>Gente Joven 1</i>, pretende reforçar o vocabulário relacionado com as relações de parentesco.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Rever os graus de parentesco.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Muitas vezes, a inteligência lógico-matemática não é a “estrela” na aula de língua</i></p>	

³¹ O *puzzle* convoca igualmente a inteligência cinestésico-corporal.

estrangeira, no entanto, pude perceber que os alunos aderiram de forma interessada. De salientar, de acordo com o que se observou na aula, que houve dois alunos que não gostaram da atividade e uma aluna que desistiu a meio. Estes alunos foram os que no diagnóstico inicial não revelaram uma inteligência lógico-matemática muito forte.

Em relação à *inteligência espacial* utilizámos, entre outras, a descrição de uma família a partir de uma fotografia (anexo 9), uma montagem de vídeo da série televisiva espanhola “*Abuela de Verano*” e uma nuvem de palavras (anexo 10) para lecionarmos o presente dos verbos irregulares na 1ª pessoa.

Unidade didática: “ <i>En familia</i> ”	
Atividade/ Estratégia: Fotografia	Turma: 7º
Inteligências: Espacial, Linguística, Intrapessoal	
<p>Descrição:</p> <p>A partir da fotografia que resultou da montagem do <i>puzzle</i>, mas em formato original, a professora começa por descrever a família (a sua própria família) de forma a implicar os alunos afetivamente e levá-los a concluir a descrição da fotografia. Como atividade subsequente, os alunos (aqueles que quiserem) descrevem a sua própria família de forma oral. Esta atividade tem um caráter opcional para não causar constrangimentos, já que pode haver alunos que tenham dificuldade em falar da própria família.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Reforçar o vocabulário relacionado com a família; fomentar a expressão oral.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Nesta atividade deveria ter dado mais tempo para a expressão oral, pois havia mais alunos a quererem participar, mas, por questões de tempo, cortei algumas participações. Os alunos mostraram-se particularmente interessados em descrever a família da professora, utilizando inclusive “pinceladas” de humor. Foram utilizadas as inteligências que tinha pensado quando idealizei a atividade.</i></p>	

Unidade didática: “ <i>En familia</i> ”	
Atividade/ Estratégia: Montagem de vídeo	Turma: 7º
Inteligências: Espacial, Linguística	
<p>Descrição:</p> <p>A partir do visionamento de um fragmento de vídeo sem som, os alunos deverão identificar o tema da unidade.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Motivar para o estudo da unidade didática; despertar o interesse para a língua espanhola.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Esta foi uma atividade bastante breve, mas cumpriu-se o objetivo: os alunos identificaram</i></p>	

o tema da unidade e alguns deles ficaram motivados para verem a série. As inteligências espacial e linguística foram ativadas. Chamou-me a atenção o facto de o aluno mais entusiasmado nesta aula ser um aluno que normalmente está apático.

Unidade didática: “En familia”	
Atividade/ Estratégia: Nuvem de palavras	Turma: 7º
Inteligências: Espacial, Linguística	
<p>Descrição:</p> <p>A partir de uma nuvem de palavras e depois de uma explicação oral por parte da professora, os alunos têm de conjugar os verbos presentes na nuvem de palavras.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Motivar para o estudo do conteúdo gramatical e facilitar a memorização das formas irregulares de 1ª pessoa dos verbos no presente do indicativo.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Esta foi uma atividade que, embora não tenha causado grandes dificuldades aos alunos, de forma geral, não recolheu muito apoio. Os alunos estranharam a atividade. Pessoalmente, pensei que iriam gostar de trabalhar os verbos assim, mas os alunos acabaram por preferir outras atividades mais estruturalistas, que apelavam unicamente à inteligência linguística.</i></p>	

No que diz respeito à *inteligência cinestésico-corporal*, trabalhamos as seguintes atividades: puzzle³² e *Spin-Wheel* (anexo 11).

Unidade didática: “En familia”	
Atividade/ Estratégia: <i>Spin-Wheel</i>	Turma: 7º
Inteligências: Espacial, Linguística	
<p>Descrição:</p> <p>A partir de duas <i>spin-wheel</i> (uma com os possessivos e outra com os verbos) e um dado os alunos têm de construir frases. O ponto de partida está indicado em cada uma delas. Esta atividade é realizada em pares.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Reforçar e verificar os conteúdos da unidade.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Os alunos gostaram bastante desta atividade, no entanto, no início houve alguma dificuldade em perceber o que era para fazer. Apesar de tudo, consegui perceber quem tinha interiorizado os conteúdos. Penso que será necessário insistir nos verbos, pois alguns alunos não interiorizaram as formas irregulares do presente do indicativo.</i></p>	

³² Já analisado anteriormente, nas atividades realizadas para estimular a inteligência lógico-matemática (anexo 7).

No que concerne à *inteligência musical*, optámos por eleger uma música (anexo 12) de um grupo juvenil que faz parte do universo dos alunos.

Unidade didática: “ <i>En familia</i> ”	
Atividade/ Estratégia: Música	Turma: 7º
Inteligências: Musical, Linguística, Intrapessoal	
<p>Descrição:</p> <p>Os alunos têm de escutar a música, preencher espaços e no final debater o conceito de “família normal”.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Desenvolver a compreensão auditiva e a interação oral; explorar o conceito de família.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Esta atividade correu muito bem, os alunos aderiram, talvez porque se identificaram com a própria música. Embora tenha sido aplicada num momento final da aula, os alunos não se distraíram, pelo contrário, estiveram muito ativos. Sem dúvida, este tipo de atividade capta o interesse dos alunos. Além de tudo, foi gratificante ver como interagiram uns com os outros, partilhando o que era para eles uma “família normal”.</i></p>	

Relativamente às inteligências pessoais, a *intrapessoal e interpessoal*, foram ativadas em atividades como a da fotografia³³ e no trabalho final, que consistia em inventar uma família diferente para um concurso no qual iria participar a rapariga do blogue (anexo 13).

Unidade didática: “ <i>En familia</i> ”	
Atividade/ Estratégia: Invenção de uma família para participar num concurso	Turma: 7º
Inteligências: Interpessoal, Linguística	
<p>Descrição:</p> <p>Os alunos têm de inventar uma família original para um concurso, mas têm de seguir as diretrizes fornecidas pela professora de modo a aplicarem os conteúdos abordados na UD.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Praticar todos os conteúdos aprendidos ao longo da unidade.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Os alunos cumpriram a tarefa sem grandes dificuldades. O que prejudicou foi o facto de alguns alunos não conseguirem trabalhar em grupo. Curiosamente, não foram os que têm a inteligência interpessoal menos desenvolvida que denotaram mais dificuldade. Creio que o problema se deveu à própria relação entre os alunos fora da sala de aula.</i></p>	

A inteligência linguística esteve sempre presente e foi-lhe dada especial relevância nas atividades de interação oral, compreensão da leitura e atividades de escrita. Optamos por

³³ Atividade já analisada quando tratamos a inteligência espacial (anexo 9).

não explorar neste relatório esta inteligência de forma muito aprofundada, visto que é o mais comum numa aula de LE.

Parece-nos importante reforçar, como já dissemos na parte teórica do nosso documento, que as inteligências trabalham juntas para resolver problemas e cremos que isso está bem explícito nas nossas atividades, podemos sentir mais a presença de uma ou de outra inteligência, mas elas realmente trabalham em conjunto.

Ao analisarmos as atividades propostas pelo manual adotado para esta unidade didática³⁴, na qual nos baseámos para elaborar as nossas próprias atividades, apercebemo-nos de que a inteligência linguística se destaca, embora outras inteligências possam ser convocadas. O que concluímos, após a nossa intervenção, é que é possível criar atividades para os mesmos conteúdos, valorizando outras inteligências e variando mais do que é proposto no manual, o que é uma mais valia para os nossos alunos. Além disso, pudemos aperceber-nos, a partir da observação direta, que eles também realizam aprendizagens significativas em atividades que não estimulam exclusivamente a inteligência linguística, sentindo-se inclusive mais implicados quando existem atividades que apelam a diferentes inteligências, pois estas também tornam as aulas mais dinâmicas. Mais que isso, não podemos esquecer que uma língua não deve estar limitada a atividades que só estimulam a inteligência linguística.

Se atentarmos no gráfico³⁵ abaixo, os alunos identificaram como atividades preferidas as que estimulam a inteligência cinestésico-corporal e a musical. Convém salientar que a sopa de letras, embora estimule a inteligência linguística, também estimula a inteligência espacial e, neste caso concreto, a sua correção foi feita em tamanho “gigante” no quadro e implicou que os alunos se deslocassem para a sua correção. Mesmo os alunos que não realizaram a atividade na ficha, quiseram ir corrigi-la na “cartolina”. De qualquer forma, este gráfico vai ao encontro do perfil de inteligências³⁶ diagnosticado no início do ano e também das notas que fomos escrevendo nas aulas a que assistimos.

³⁴ Ver página 17 do presente relatório.

³⁵ Parece-nos importante referir que, nesta primeira ficha de autoavaliação, não colocámos as atividades realizadas para os alunos selecionarem e isso pode ter levado a que eles, no momento de preenchimento da ficha, não tivessem presentes todas as atividades realizadas durante a unidade didática. Aspeto que corrigimos nas unidades seguintes.

³⁶ Ver página 41: alunos do 7º ano.

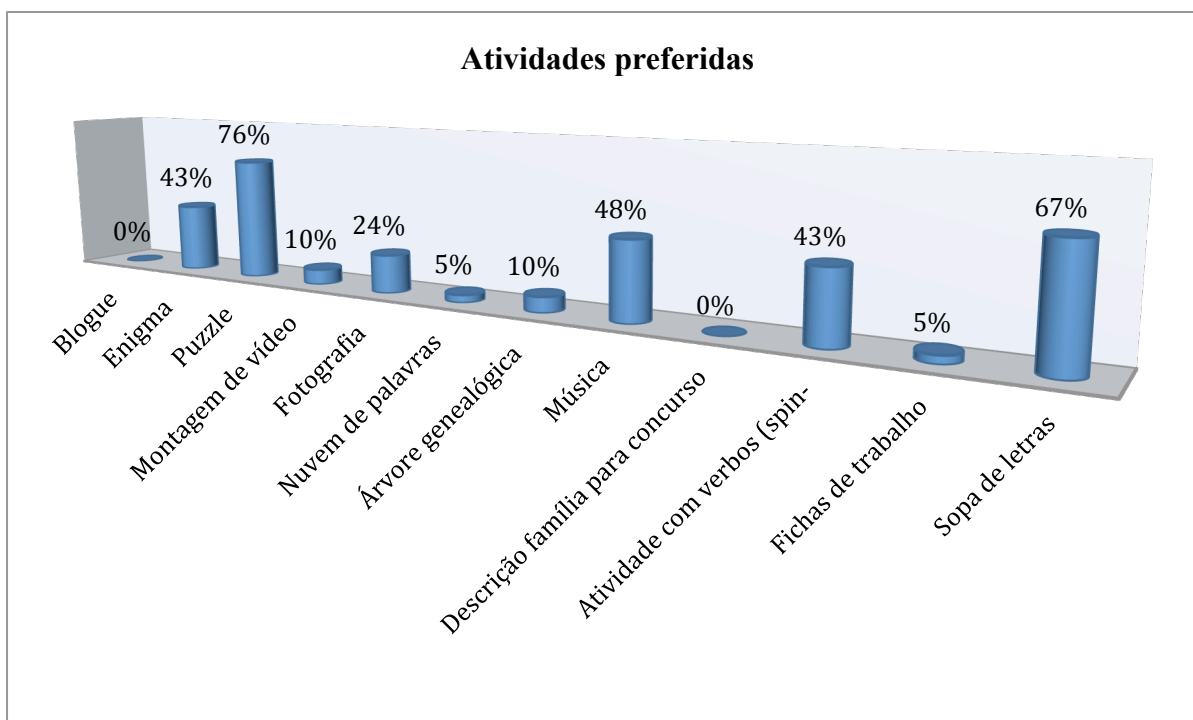


Gráfico 11: Atividades preferidas na UD “En familia”

Na ficha de autoavaliação (anexo 3) os alunos não evidenciam qualquer dificuldade na compreensão dos conteúdos da unidade. Se por uma lado esta resposta nos satisfaz, por outro deixa-nos um pouco apreensivos, pois durante as aulas foram detetadas dificuldades que não estão assinaladas na ficha de autoavaliação.

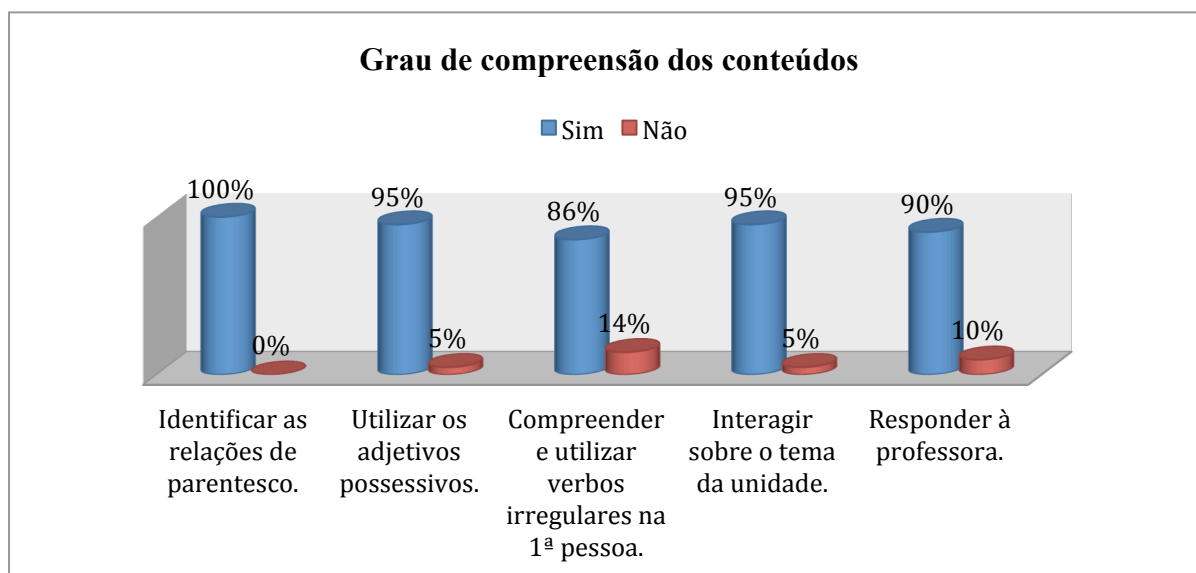


Gráfico 12: Grau de compreensão dos conteúdos da UD “En familia”

Conforme podemos ler neste excerto retirado do diário do professor, referente a esta unidade didática, as nossas observações não estão totalmente de acordo com os resultados da ficha de auto avaliação:

Deveria ter trabalhado mais as inteligências pessoais, parece-me que os alunos têm pouca autonomia e alguma dificuldade em trabalhar em grupo, embora não pareçam conscientes disso. Os alunos pedem para trabalhar em grupo, mas não conseguem negociar.

Foi muito importante ter feito a sistematização dos determinantes possessivos na 2ª aula, alguns alunos tinham ficado um pouco baralhados. Ainda confundem com o Português e não utilizam a forma apocopada ou então colocam o determinante artigo antes do determinante possessivo.

Alguns alunos misturam o espanhol e o português e penso que não têm consciência disso, talvez seja por ainda estarmos numa fase inicial de aprendizagem da língua e as línguas serem muito próximas.

Tenho que dar especial atenção ao aluno X porque evidencia algumas dificuldades, especialmente a nível de gramática e na interação com os colegas e a professora. (Diário do professor, 24 de janeiro de 2014).

Em suma, nas atividades que acabamos de expor, podemos ver que estimulámos as diferentes inteligências de diversas formas, conseguimos trabalhar as diferentes atividades comunicativas da língua e cremos que conseguimos que os alunos realizassem aprendizagens.

1.2. Unidade didática “*De ocio*”

Esta UD, composta por uma aula de 90 e uma aula de 45 minutos, foi a segunda que lecionámos ao 7º ano. Embora integrasse menos aulas que a anterior, facilmente conseguimos criar atividades para fomentar as diversas inteligências. Foi nossa preocupação integrar a inteligência de tipo naturalista, visto que não tinha sido utilizada na UD anterior, além de este tema propiciar a sua integração. Como estávamos perante um nível de iniciação foi necessário uma grande quantidade de *input* a nível vocabulário e procurámos fazê-lo em diferentes momentos da aula e de forma motivante. Além disso, não descurámos as várias atividades comunicativas da língua.

Em relação à *inteligência espacial*, utilizámos, entre outras, duas atividades similares, uma para um conteúdo léxico, legendar imagens alusivas a atividades de tempo livre (anexo 14), outra para um conteúdo gramatical, legendar utilizando a perífrase verbal “estar a” + gerúndio (anexo 15). Esta última também convoca a inteligência naturalista, uma vez que a “personagem” das imagens, é o Snoopy, um cão.

Unidade didática: “De ocio”	
Atividade/ Estratégia: Legendar imagens	Turma: 7º
Inteligências: Espacial, linguística	
<p>Descrição:</p> <p>Após a projeção de um vídeo com diversas atividades/ formas de ocupar os tempos livres, os alunos copiam-nas para o caderno. No entanto, para ficarem com um registo escrito sem terem necessidade de escrever a tradução, realizam um exercício no qual têm de legendar imagens (associar as imagens às atividades de tempo livre vistas anteriormente).</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Praticar o vocabulário aprendido.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Esta atividade obteve uma resposta positiva pela maioria dos alunos. Só o aluno Y é que a realizou a contra gosto, segundo o próprio aluno, era demasiado fácil (este aluno é repetente). Mesmo sem ter sido planeado para este momento, os alunos acabaram por ativar a inteligência intrapessoal, pois a partir das imagens iam relatando as suas preferências.</i></p>	

Unidade didática: “De ocio”	
Atividade/ Estratégia: Legendar imagens utilizando a perífrase verbal “estar a + gerúndio”.	Turma: 7º
Inteligências: Espacial, Naturalista, Linguística	
<p>Descrição:</p> <p>Os alunos têm de legendar as imagens de acordo com o vocabulário aprendido e a perífrase verbal “estar a + gerúndio”.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Aplicar conteúdos gramaticais (perífrase: estar a + gerúndio) e o vocabulário aprendido.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Esta atividade foi precedida por uma apresentação em PowerPoint sobre a formação da perífrase “estar a” + gerúndio” e serviu para aplicar os conhecimentos. Tal como tinha acontecido na aula passada os alunos reagiram muito positivamente à atividade e, apesar, de esta perífrase não se utilizar em português, não evidenciaram dificuldades na sua construção. O facto de a figura das imagens ser o Snoopy cativou bastante os alunos, talvez por a inteligência naturalista ser a que a maioria dos alunos apresenta como sendo a mais forte.</i></p>	

No que concerne à *inteligência cinestésico-corporal*, elegemos uma atividade, ordenar um texto (anexo 16), que encerra em si mesmas finalidades diferentes: promover diferentes estratégias de compreensão da leitura e servir de pretexto para o estudo do

conteúdo gramatical (o gerúndio). A inteligência lógico-matemática também é igualmente importante para a realização desta atividade.

Unidade didática: “De ocio”	
Atividade/ Estratégia: Ordenar texto	Turma: 7º
Inteligências: cinestésico-corporal e lógico-matemática.	
<p>Descrição:</p> <p>Os alunos recebem um texto desordenado e cortado em pequenas tiras que têm de ordenar de forma a que faça sentido.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Desenvolver a compreensão da leitura e servir de pretexto para o conteúdo gramatical a lecionar (gerúndio). Identificar as formas do gerúndio no texto.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Claramente esta atividade obteve uma participação ativa por parte dos alunos, mesmo daqueles que não são tão participativos. Uma vez mais, pude comprovar que os alunos demonstram interesse por todas as atividades cinestésicas, o que vai ao encontro do seu perfil de inteligências. O facto de esta atividade ter sido realizada em pares também fez com que se implicassem mais. Como estiveram atentos e motivados durante a realização da atividade o ambiente tornou-se propício à realização de aprendizagens significativas.</i></p>	

Para estimular a *inteligência intrapessoal*, optámos por uma atividade que privilegia a interação oral (falar de gostos, hábitos e preferências), além da ficha de auto avaliação.

Unidade didática: “De ocio”	
Atividade/ Estratégia: diálogo professora/ alunos ocupação de tempos livres	Turma: 7º
Inteligências: Intrapessoal, linguística	
<p>Descrição:</p> <p>A partir de um diálogo encetado pela professora, os alunos descrevem as suas preferências em relação às atividades de tempo livre e dão alguns exemplos de como costumam ocupar os seus tempos livres.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Fomentar a interação oral; praticar o léxico aprendido.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Há alunos que são mais reticentes no momento de participar oralmente, creio que é pela própria personalidade, uma vez que noutras atividades realizadas demonstraram estar a par dos conteúdos. Ao atentar no perfil de inteligências, obtido a partir do questionário a que os alunos responderam no início do ano letivo, pude verificar que aqueles alunos que apresentam a inteligência intrapessoal mais desenvolvida foram os que quiseram participar em primeiro lugar.</i></p>	

A criação de atividades que privilegiam a *inteligência naturalista* revelou-se muito difícil, provavelmente influenciados pelo nosso perfil de inteligências, que revela algumas fragilidades nesta inteligência. Assim optámos pela seguinte atividade:

Unidade didática: “De ocio”	
Atividade/ Estratégia: Audição de sons	Turma: 7º
Inteligências: Naturalista	
<p>Descrição:</p> <p>Esta atividade consiste em escutar determinados sons e tentar perceber do que se trata. Alguns desses sons podem associar-se diretamente a atividades de tempo livre e outros a elementos da natureza, os quais serão explorados de forma a referir diversas formas de ocupação de tempos livres.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Deduzir o tema e motivar para o estudo da unidade; introduzir o léxico da unidade.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Penso que esta atividade foi a ideal para introduzir o tema. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados ao tentar identificar os sons e ao conjecturar sobre as atividades que lhes poderiam corresponder. Provavelmente porque a maioria revela a inteligência naturalista mais desenvolvida e guiei a atividade de forma a estimular essa mesma inteligência.</i></p>	

No que respeita à *inteligência linguística*, a dificuldade não está em elaborar/ encontrar atividades, até porque ela é dominante nas aulas, nos manuais, a dificuldade está em fazer com que os alunos participem com interesse nessas atividades. Assim, decidimos conceber uma atividade lúdico-didática, o jogo do bingo adaptado (anexo 17), para ir ao encontro dos gostos dos alunos

Unidade didática: “De ocio”	
Atividade/ Estratégia: Jogo do bingo	Turma: 7º
Inteligências: Linguística	
<p>Descrição:</p> <p>Os alunos recebem um cartão, semelhante ao do bingo, com imagens de atividades de tempo livre e verbos no infinitivo. Dentro de um saco estão pequenos papéis com os verbos no infinitivo e o nome das atividades. A professora tira um papel à sorte e os alunos têm de verificar se esse verbo ou atividade está no seu cartão, se estiver têm de escrever o verbo no gerúndio e escrever o nome da atividade por cima da respetiva imagem.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Consolidar os conteúdos abordados na aula (gerúndio e atividades de tempo livre)</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Quando estava a planificar a atividade achei que iria ser uma boa forma de rever os conteúdos abordados em aula e, de verdade, de todas as atividades esta foi a que todos os alunos, sem exceção, mais gostaram de realizar, provavelmente pelo “ingrediente” jogo.</i></p>	

Quando tocou para fora, os alunos quiseram continuar e, enquanto não foi encontrado o vencedor, ninguém quis sair. Foi muito gratificante. Como recolhi os cartões em que os alunos foram escrevendo, pude perceber que os conteúdos foram interiorizados. De qualquer forma, na próxima aula terei de reforçar as terminações dos verbos que terminam em –ir, já que, num caso ou noutro, aparecem construções erróneas.

Quando elaborámos esta unidade didática, além do perfil de inteligências dos alunos da turma, já tínhamos o *feedback* da unidade anterior o que facilitou a criação de atividades que estimulassem as diferentes inteligências. O facto de variarmos constantemente as atividades faz com que os alunos não se distraiam tão facilmente.

Embora não tenhamos desenhado uma atividade específica para a inteligência interpessoal, ela foi trabalhada em diversos momentos tanto na realização de trabalhos de par como em grupo, já que este tipo de dinâmicas de trabalho exigem negociação. Esta inteligência, tão importante na vida em sociedade, tem de ser mais trabalhada em aula, pois os alunos revelam muitas dificuldades em trabalhar em equipa, apesar de, aparentemente, segundo o diagnóstico do perfil de inteligências, a maioria dos alunos ter esta inteligência bastante desenvolvida.

Como podemos ver pelos gráficos abaixo, os alunos consideram que não têm problemas no tema da unidade didática, no entanto, estes dados podem não estar totalmente corretos porque, de acordo com as nossas notas do diário do professor, houve alguns alunos com dificuldade, nomeadamente a nível de utilização de vocabulário.

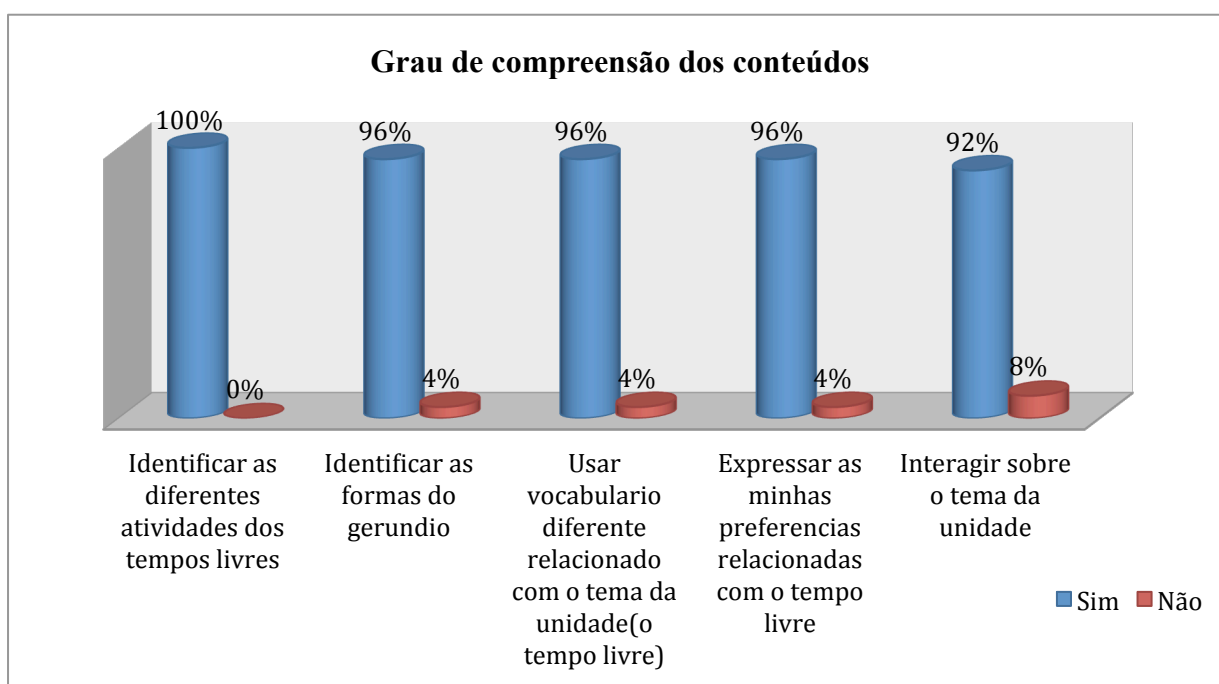


Gráfico 13: Grau de compreensão da UD “De ocio”

Curiosamente, no caso desta unidade não se consegue perceber exatamente até que ponto o perfil de inteligências de cada aluno influenciou a sua aprendizagem, uma vez que, na generalidade, assinalaram que as atividades que mais gostaram e as que lhes permitiram aprender mais foram as lúdico-didáticas.

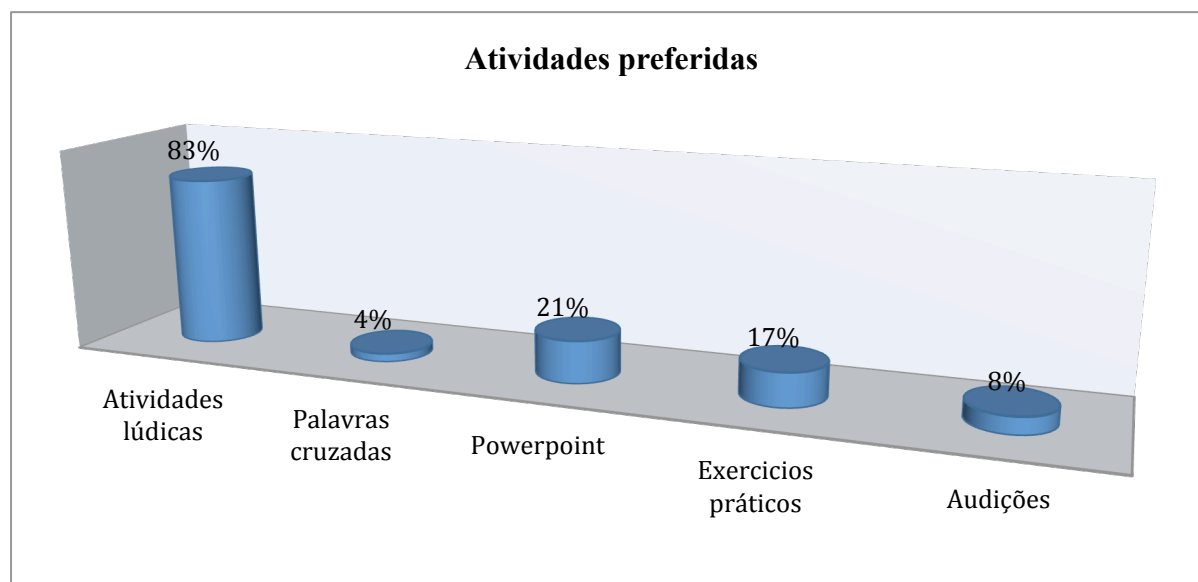


Gráfico 14: Atividades preferidas na UD “De ocio

O que nos parece importante salientar é que, embora haja limitações³⁷, dificuldades e resistências, cabe ao professor criar formas de ajudar os alunos a melhorar o seu próprio processo de aprendizagem. Como pudemos comprovar, a teoria das IM pode ajudar a melhorar esse processo, já que possibilita o desenvolvimento geral das capacidades do aluno e favorece a sua autonomia.

1.3. Unidade didática “*Los dioses del deporte*”

Esta UD integrou 5 aulas, quatro de 90 minutos e uma de 45. Foi a única unidade didática que lecionámos nesta turma, daí também termos sentido mais dificuldades no momento de planificar as aulas, pois, apesar de termos assistido às aulas das nossas colegas de estágio e da orientadora, não tínhamos tido um contacto direto com a turma.

Tal como nas duas unidades didáticas que lecionámos ao 7º ano, também nesta UD tentámos variar as atividades estimulando diferentes tipos de inteligências e aproximando-as

³⁷ Referir-nos-emos a essas limitações numa secção mais adiante.

da vida fora da aula pois, como refere Woodward (2002: 18), "aceptemos que un idioma es una amalgama de cosas (en parte instinto, destrezas, un sistema, un artefacto cultural, música, un vehículo para el contenido en sí mismo) que cambia continuamente y que por ello debe enseñarse y aprenderse conforme a su multiplicidad.”.

Vejamos algumas das atividades que trabalhamos nesta UD:

Em relação à *inteligência intrapessoal*, criámos um grupo no *Facebook* que seria propício ao desenvolvimento dessa inteligência e solicitámos o preenchimento de inquéritos sobre hábitos desportivos (anexo 18).

Unidade didática: “ <i>Los dioses del deporte</i> ”	
Atividade/ Estratégia: Grupo de <i>Facebook</i>	Turma: 10º
Inteligências: Intrapessoal, Linguística, Espacial, Lógico-matemática	
<p>Descrição:</p> <p>A professora põe <i>comics</i>, <i>cartoons</i>, atividades, enigmas e <i>links</i> para sites de interesse, tudo relacionado com o desporto para tentar promover o debate e também a interação escrita.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Levar a aprendizagem da língua espanhola para fora do contexto de sala de aula, aproximar a “vida real” à aula de espanhol.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>De todas as atividades e estratégias que utilizei, pensei que a criação de um grupo no Facebook seria uma das que mais agradaria aos alunos, já que esta rede social faz parte das suas vidas e utiliza as tecnologias da informação. Na verdade, o resultado foi completamente oposto ao esperado; a participação nas atividades foi muito fraca e houve, inclusive, alunos que não aceitaram o desafio e nem sequer aderiram ao grupo. Esta estratégia que funcionaria como um suporte extra para motivar os alunos foi um fracasso, apesar de ter incentivado constantemente a sua participação. Questionados sobre o porquê de não participarem no grupo, a maioria respondeu que já chegava a aula.</i></p>	

Unidade didática: “ <i>Los dioses del deporte</i> ”	
Atividade/ Estratégia: Inquérito hábitos desportivos	Turma: 10º
Inteligências: Intrapessoal, linguística	
<p>Descrição:</p> <p>Os alunos têm de preencher um inquérito sobre hábitos desportivos e esse mesmo inquérito irá ser respondido por jovens espanhóis da mesma idade. Numa 2ª fase (passada uma aula), os alunos têm de completar algumas tabelas (previamente elaboradas pela professora) às quais faltam dados (o aluno A tem umas informações e o aluno B outras). Alguns alunos trabalham os dados dos jovens portugueses e outros os dos jovens espanhóis. No final apresentam oralmente os resultados obtidos.</p>	

Objetivos:

Comparar hábitos desportivos de jovens portugueses e espanhóis; fomentar a interação e a expressão oral.

Apreciação:

Esta foi uma das atividades que me supôs mais trabalho prévio e nem por isso consegui chegar à maioria dos alunos. A desmotivação dos alunos vê-se constantemente e a falta de hábitos de trabalho é notória nas aulas. Embora os alunos tenham participado na atividade, muitos deles não utilizaram a língua meta na 1ª fase da sua realização (ou seja, na troca de informação com o seu colega), só na 2ª parte, quando apresentaram os resultados à turma é que o fizeram em espanhol; o que levou a que na maioria dos casos só expressão oral fosse efetivamente concretizada. De qualquer maneira, esta atividade não os motivou, foi mais uma tarefa que cumpriram e a custo. Não demonstraram nenhum interesse pelo facto de os inquéritos serem aplicados a alunos espanhóis e de os dados serem reais.

Para trabalhar a *inteligência cinestésico-corporal* utilizámos uma atividade lúdico-didática que consistia em fazer mímica (anexo 19).

Unidade didática: “Los dioses del deporte”	
Atividade/ Estratégia: Mímica	Turma: 10º
Inteligências: cinestésico-corporal, espacial	
<p>Descrição:</p> <p>Um alunos escolhe, à sorte, um cartão que tem uma imagem de um desporto de aventura ou algum objeto para a sua prática e faz mímica ou desenha para que os colegas adivinhem de que se trata.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Rever os conteúdos léxicos abordados de forma “relaxada”, uma vez que é a última atividade da aula.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Esta atividade foi bem sucedida porque os alunos aderiram, não obstante, em 23 alunos, só cinco quiseram fazer a mímica os outros tentavam descobrir o desporto ou objeto. Ao contrário do que aconteceu nas outras atividades, em que os alunos se mostraram reticentes em participar (normalmente por falta de hábitos de trabalho), neste caso o elemento que os inibiu foi o facto de terem que se expor. Alguns alunos assumiram mesmo que estavam com vergonha. De qualquer forma, o objetivo também não era que todos fizessem os gestos e, na realidade, todos participaram. O que concluo é que é necessário criar estratégias que levem os alunos a encarar a possibilidade de errar, especialmente quando se encontram expostos, como sendo parte integrante do processo de aprendizagem e que só não erra quem não tenta melhorar.</i></p>	

A *inteligência lógico-matemática* foi trabalhada a partir de um exercício que consistia em ordenar as sílabas para formar palavras corretas (anexo 20).

Unidade didática: “ <i>Los dioses del deporte</i> ”	
Atividade/ Estratégia: Sílabas trocadas	Turma: 10º
Inteligências: Lógico-matemática	
<p>Descrição:</p> <p>Os alunos, após o visionamento de um PowerPoint no qual aparecem desportos e equipamentos desportivos, devem ordenar as sílabas das palavras para perceberem qual o equipamento e desporto “escondidos” nessas sílabas.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Relembrar e interiorizar léxico relacionado com o desporto.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Embora a maioria dos alunos tenha aderido muito bem a esta atividade, houve uma aluna que não gostou e teve até dificuldade em realizá-la. Quando comparei com o perfil de inteligências, pude comprovar que esta aluna tem a inteligência lógico-matemática pouco desenvolvida. Se voltasse a dar aulas nesta turma, iria tentar criar uma atividade na qual a inteligência lógico-matemática fosse menos evidente, mas que estivesse presente para ajudar a referida aluna a superar as suas dificuldades.</i></p>	

Em relação à *inteligência espacial* (bastante utilizada nas aulas de ELE) optámos por apresentar uma montagem de vídeo, realizada por nós, sobre os desportos de aventura.

Unidade didática: “ <i>Los dioses del deporte</i> ”	
Atividade/ Estratégia: Montagem de vídeo	Turma: 10º
Inteligências: Espacial	
<p>Descrição: Projeção de um pequeno vídeo no qual surgem os desportos de aventura com o respetivo nome. É importante dizer que as imagens foram modificadas e que são os próprios alunos que “estão a praticar” os diferentes desportos.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Motivar para os conteúdos da aula, adquirir vocabulário relacionado com os desportos de aventura.</p>	
<p>Apreciação: <i>Esta atividade recolheu o apoio de todos os alunos; os alunos sentiram-se verdadeiramente agradados por verem as suas caras nas fotografias. Tendo pedido, inclusive, para voltar a projetar o vídeo. O aspeto mais positivo, além da motivação, foi o facto de terem memorizado o nome dos desportos de aventura, a partir da identificação do aluno que o estava a praticar. Realmente foi uma atividade excelente para estimular a inteligência espacial.</i></p>	

A *inteligência musical* foi estimulada a partir de uma canção (anexo 21).

Unidade didática: “ <i>Los dioses del deporte</i> ”	
Atividade/ Estratégia: Música “ <i>Me gusta el fútbol</i> ”	Turma: 10º
Inteligências: Musical	
<p>Descrição:</p> <p>Os alunos têm de preencher os espaços em branco com vocabulário relacionado com futebol. Em seguida explora-se a música de forma breve para explorar o vocabulário e para servir de elo de ligação com outros desportos.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Desenvolver a compreensão auditiva; deduzir o tema da unidade didática; explorar vocabulário relacionado com futebol e desporto em geral.</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Esta atividade teve o efeito esperado. Os alunos participam muito bem em atividades de compreensão auditiva, creio que a música os relaxa e eles implicam-se mais nas atividades. Conseguiram deduzir o tema da unidade sem nenhuma dificuldade e, no final, conseguiu-se criar um espaço de debate sobre gostos e preferências a nível desportivo, o que permitiu convocar a inteligência intrapessoal.</i></p>	

Já a *inteligência interpessoal* foi estimulada, por exemplo, a partir da tarefa final (anexo 22).

Unidade didática: “ <i>Los dioses del deporte</i> ”	
Atividade/ Estratégia: Tarefa final	Turma: 10º
Inteligências: Interpessoal	
<p>Descrição:</p> <p>Os alunos têm de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo das cinco aulas, criando um evento desportivo e fazendo um cartaz publicitário para divulgá-lo.</p>	
<p>Objetivos:</p> <p>Aplicar os conhecimentos adquiridos</p>	
<p>Apreciação:</p> <p><i>Esta atividade correu melhor do que o esperado. Os alunos participaram ativamente. Evidenciaram bastantes dificuldades, tanto a nível de vocabulário como a nível gramatical, algo que tinha notado ao longo das aulas, pois sempre que as atividades são menos guiadas e mais livres, ressaltam as suas debilidades. De qualquer forma, apesar dessas dificuldades os alunos foram capazes de aplicar os conteúdos abordados.</i></p>	

No momento em que começámos a pensar nas atividades para esta UD, tivemos em conta os dados obtidos nos questionários, bem como as nossas notas tiradas a partir das aulas observadas à orientadora e colegas de estágio. Assim, planificámos a UD começando por

uma música e sua exploração, a maioria dos alunos referiu que gostaria de trabalhar com este tipo de atividades; incluímos também vídeo (montagem realizada por nós) e demos preferência a grupos de trabalho pequenos. O que aconteceu foi que sempre que as atividades não eram do interesse dos alunos eles dispersavam-se facilmente. Um dado curioso e um pouco contraditório está relacionado com a oralidade. A maioria dos alunos elege-a como primordial; no entanto, as atividades de oralidade foram aquelas que menos êxito tiveram entre os alunos e, como a oralidade foi trabalhada a partir de diferentes tipos de inteligências, pensamos que a lacuna estará na falta de bases e, conseqüentemente, na dificuldade dos alunos se exporem perante a turma.

Relativamente à atividade na qual se privilegiava a inteligência lógico-matemática, uma das alunas não gostou da atividade e teve dificuldades em realizá-la. Pudemos comprovar que se trata de uma aluna que não apresenta essa inteligência desenvolvida.

Os alunos consideraram que as atividades das quais mais gostaram foram aquelas com as quais mais aprenderam, exceto no caso de dois alunos, facto que não somos capazes de explicar. Teríamos de fazer uma reflexão mais profunda e dispor de mais tempo de observação ou outro tipo de investigação para conseguirmos explicar esse fenómeno.

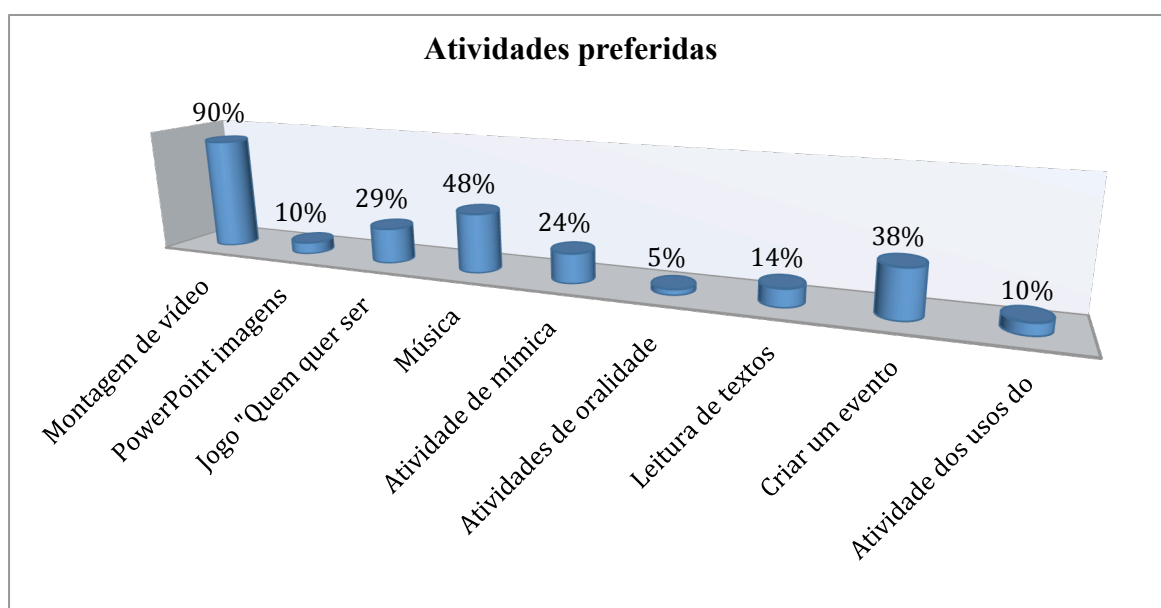


Gráfico 15: Atividades preferidas UD "Dioses del deporte"

De qualquer forma, de acordo com o gráfico abaixo apresentado conseguimos perceber que os alunos compreenderam os conteúdos lecionados e, embora tenham assinalado mais dificuldade na identificação dos usos do imperativo, aquando da correção dos exercícios, tivemos a oportunidade de verificar que a maioria conseguiu responder acertadamente.

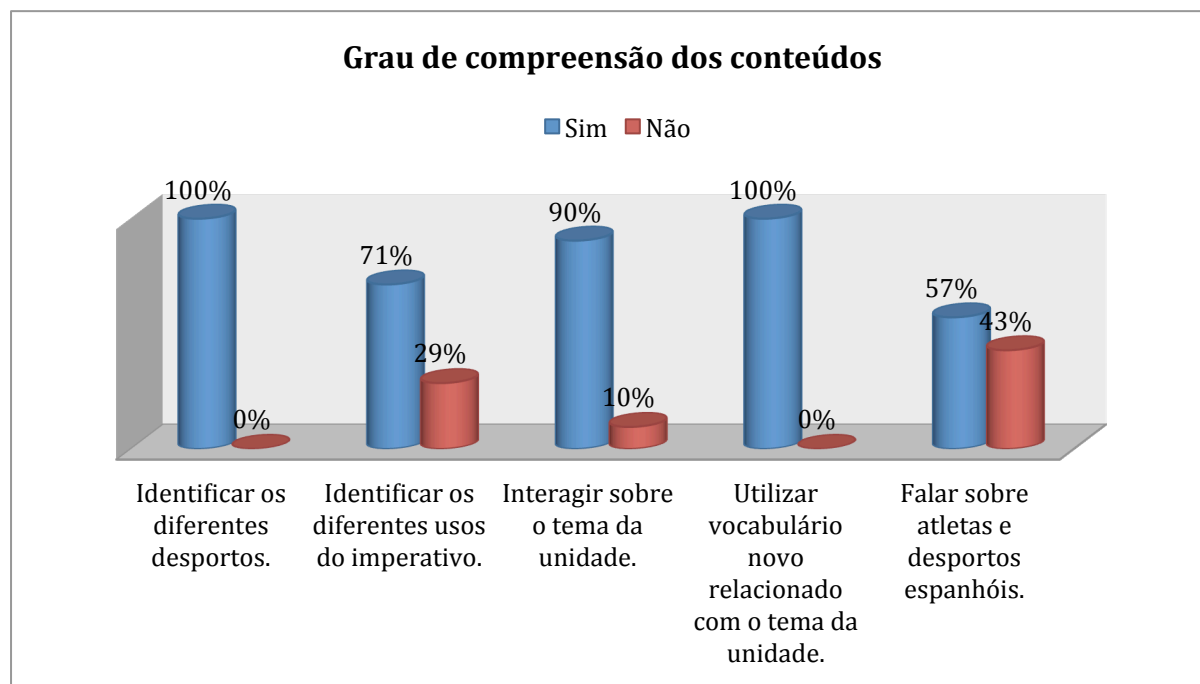


Gráfico 16: Grau de compreensão dos conteúdos na UD “Dioses del deporte”

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As limitações do estudo são várias e importantes, pois, tendo em conta o nosso contexto específico, situação de estágio, o número de aulas que lecionámos foi reduzido; apenas demos 11 aulas. Dessas 11 aulas, o que corresponde a três unidades didáticas, 6 foram lecionadas ao 7º ano em dois momentos diferentes (duas unidades didáticas) e 5 ao 10º ano (uma unidade didática). O facto de, por exemplo, no 10º ano só termos dado uma unidade didática não permitiu aproveitar algumas das reflexões feitas por nós para melhorarmos a própria prática pedagógica, isto é, percebemos o que funcionou menos bem, mas não tivemos oportunidade para voltar a pôr em prática um novo conjunto de atividades e estratégias, limitámo-nos a fazer ajustes pontuais no decorrer das aulas.

A implementação da teoria das IM deveria ir mais além das observações que realizámos e dos questionários preenchidos, já que pretende funcionar como uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem e, por vezes, não ficou claro se realmente conseguimos atingir essa melhoria, pois não pudemos verificar se houve progressão. Também não personalizámos tanto como seria desejável, isto é, conhecendo o perfil dos alunos tentámos implicá-los mais nas atividades que correspondiam ao seu perfil, mas não conseguimos ver uma continuidade devido ao reduzido número de aulas. Também por este motivo, a avaliação acabou por ser redutora. No entanto, estamos cientes de que aplicar a teoria das IM constitui uma mais-valia para as nossas aulas. Pudemos observar, especialmente no 7º ano, que os alunos estavam motivados e queriam participar nas diversas atividades. Apesar de no 10º ano não termos encontrado abertura para todas as atividades propostas, consideramos que resultou das próprias características do grupo e também do facto de não termos conhecido os alunos tão bem como gostaríamos. Neste contexto pensamos que fazem sentido as palavras de Howard Gardner (2007: 33) quando diz que os questionários para determinar as combinações de inteligências dos alunos não são suficientes.

A partir do momento em que começamos a investigar sobre esta teoria, somos, desde logo, alertados para o facto de certas inteligências “estarem adormecidas” dentro do próprio professor, como por exemplo, no nosso caso, a inteligência naturalista. Na verdade, se não tivéssemos realizado o diagnóstico do perfil de inteligências múltiplas, provavelmente não nos teríamos apercebido da nossa debilidade nesta inteligência e não a teríamos trabalhado. Além disso, as atividades realizadas para estimularem esta inteligência constituíram uma mais-valia, já que esta assume um papel de relevância na maioria do perfil de inteligências dos alunos. Isto prova que realmente o nosso próprio perfil de inteligências pode influenciar de forma negativa nas atividades de aula.

Ainda que não tenhamos conseguido atender como gostaríamos às especificidades de cada aluno, conseguimos apresentar unidades didáticas que primam pela visão pluralista que oferecem, isto é, conseguimos criar espaços, que integraram diferentes recursos, e que proporcionaram diversas formas de aprender. Desta forma, conseguimos enriquecer as aulas de ELE e torná-las espaços propícios à aprendizagem, pois conseguimos fazer o que Fonseca (2007: 35) preconiza: “ofrecer alternativas en sus aulas para que el alumno conozca sus capacidades en vez de verse imposibilitado por sus limitaciones”.

Com o objetivo de aplicar a teoria das IM, desenhámos atividades adequadas às diferentes inteligências de forma a atender à diversidade que existe numa sala de aula. Ao promover essas atividades, que estimulam diferentes inteligências, conseguimos mais

facilmente captar a atenção dos nossos alunos e favorecemos, também, diversas dinâmicas de sala de aula.

Durante a aplicação da teoria das IM, conseguimos perceber que, realmente, os alunos se implicam mais quando as inteligências que mais se destacam nas atividades são aquelas que vão ao encontro do seu perfil de inteligências e que têm tendência a não se envolverem quando as inteligências privilegiadas nas atividades se afastam do seu perfil de inteligências. Ressalvamos o facto de isto não se verificar em atividades que têm o “ingrediente” jogo, porque, nesses casos, a maioria dos alunos “entrega-se de corpo e alma à atividade” com o objetivo de ganhar.

Concluimos ainda que é uma responsabilidade nossa integrar diferentes formas de ensinar para ajudar os alunos na aprendizagem da língua espanhola e, com a aplicação da teoria das IM, ao apresentar um conteúdo de diversas formas, estamos a abranger um maior número de alunos e também a oferecer-lhes uma formação mais completa, onde são desenvolvidas várias inteligências para além da tradicional inteligência linguística.

Assumimos, no entanto, que há ainda um longo caminho a percorrer e que a aplicação desta teoria será mais efetiva quando for aplicada por um período de tempo mais alargado. Além disso, ainda que não tenha sido objeto de estudo no nosso trabalho, parece-nos que será uma mais-valia aliar à aplicação da teoria das IM, na aula de ELE, os estilos de aprendizagem, pois como existe uma estreita relação entre tipos de inteligência e estilos de aprendizagem, provavelmente será ainda mais enriquecedor para o processo de ensino-aprendizagem.

Parece-nos ainda importante referir que a análise feita neste relatório não contempla o encadeamento a que as atividades estiveram sujeitas durante a posta em prática da UD, o nosso objetivo foi mostrar algumas das atividades que evidenciam os diferentes tipos de inteligência que se podem implementar em diferentes momentos de uma aula.

Em suma, a teoria das IM pode funcionar como uma ferramenta para conhecer as características individuais dos alunos e possibilita a criação de atividades e estratégias que permitem a participação de todos os alunos, pois tal como refere Gallego (2009: 356) “si reconocemos que cada cual es inteligente a su manera, podremos orientar nuestro esfuerzo a la creación de un espacio educativo que dé cabida a múltiples formas de aprender.” Desta forma, conseguimos certamente uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem onde há lugar a um maior envolvimento dos alunos nas atividades de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, E. (2012). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa.
- ANTUNES, C. (2006). *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea SA de Ediciones.
- ANTUNES, C. (2008). *¿Cómo desarrollar contenidos aplicando las inteligencias múltiples?*. Buenos Aires: Editorial SB.
- ARMSTRONG, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ARNOLD, J. & FONSECA, C. (2004). Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. *International Journal of English Studies*. V. 4 (1) (pp. 119-136). Murcia: Universidad de Murcia. Disponível em: <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48141/46121> (acedido pela última vez a 12 de janeiro de 2014).
- BALLESTER, P., FERRÁNDIZ, C., NAVARRO, J.A., PRIETO, M.D. & VILLA E. (2002). Estilos de trabajo e inteligencias múltiples. *Revista de Educación*, 4. (pp. 107- 118). Huelva: Universidad de Huelva.
- BERMEJO, M. R., FERRANDIZ, C., FERRANDO, M. & PRIETO, M.D. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligências múltiples. *Revista española de pedagogia*, 233 (pp. 5-20). Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas.
- CAMPBELL, L., CAMPBELL, B., & DICKINSON, D. (2000). *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CASTRO, S., GUZMÁN, B. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación*, 25 (pp. 177-197). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- CHRISTISON, M. A. (1996). Teaching and Learning Languages Through Multiple Intelligences. *TESOL Journal*. V. 16 (pp. 10-14).
- CHRISTISON, M. A. (1998). Applying multiple intelligences theory: In preservice and inservice TEFL education programs. V. 36 (2). Disponível na Internet em: English Teaching Forum Online: <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol36/no2/p2.htm> (acedido pela última vez a 11 de junho de 2014).

- CHRISTISON, M. A. & KENNEDY, D. (1999). Multiple intelligences: Theory and Practice in Adult ESL. Disponível na Internet em: <http://www.cal.org/adultesl/resources/digests/multiple-intelligences.php> (acedido pela última vez a 11 de junho de 2014).
- COLLINS, J.; & MESSICK, S. (2001). *Intelligence and Personality: Bridging the Gap in Theory and Measurement*. Nueva Jersey: Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa Editores II, S.A.
- CRAFT, A. (2009). An English Translation? Multiple Intelligences in England. In CHEN, J. et al. (2009). *Multiple Intelligences Around the World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FERRÁNDIZ, C. PRIETO, M.D., BERMEJO, M.R., FERRANDO, M (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista española de pedagogía.*, 233 (pp. 5-20). Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas.
- FLEETHAM, M. (2009). Does every child matter in England? In CHEN, J. et al. (2009). *Multiple Intelligences Around the World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FONSECA, M^a C. (2002). Distintas formas de ser, distintas formas de aprender. In FONSECA, M^a C. (coord.), *Distintas formas de ser, distintas formas de aprender* (pp. 15-24). Sevilla: Mergablum Edición y comunicación S.L..
- FONSECA, M^a C. (2007). Las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza del Español: Los Estilos Cognitivos de aprendizaje. In Pastor Villalba, C. (ed.) *Actas del Programa de Formación para professorado de español como lengua extranjera*. (373-383). Munich: Instituto Cervantes. Disponível na Internet em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf (acedido pela última vez a 23 de maio de 2014).
- GALLEGO, S. (2008). Anatomía de ELE: profesores y alumnos a examen. Las inteligencias múltiples como modelo de autoevaluación. In Pastor, S. & Roca, S. (coord.) *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE) 2007* (pp. 277-283). Alicante: Universidad de Alicante Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0276.pdf (acedido pela última vez a 23 de fevereiro de 2014).
- GALLEGO, S. (2009). *La teoría de las Inteligencias Múltiples en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. (Tese de doutoramento não publicada). Salamanca: Universidad de Salamanca.

- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2002). Bases comunes para una Europa plurilingüe. Marco común europeo de referencia para las lenguas. In *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p02.htm (accedido pela última vez a 18 de junho de 2014).
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2012). Introducción al manual. In Giovannini, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M., SIMÓN, T. *Profesor en acción 1* (pp.1-20). Madrid: Edelsa.
- GARDNER, H. (1993). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- GARDNER, H. (2002). *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARDNER, H., Kornhaber, M., Wake, W. (2003). *Inteligência. Múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARDNER, H. (2007). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARDNER, H. (2012). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Espasa Libros.
- GOMIS, N. (2007) *Evaluación de las Inteligencias Múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres*. (Tese não publicada). Alicante: Universidad de Alicante.
- GONZÁLEZ, M. (1993). La enseñanza del alemán en la educación personalizada. In García, V. (coord). *Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Modernas*. Madrid: Ediciones RIALP.
- GUTIÉRREZ RIVILLA, R. (2005). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras (pp. 25-47). In *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (I)*. Carabela. Madrid: SGEL.
- HALLEY, M. (s.d.). Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences. Disponible na Internet em: http://gse.gmu.edu/assets/docs/forms/mirs/teachers_college_record--learner-centered_instruction_and_the_theory_of_multiple_intelligences_with_second_language_1

- earnings.pdf (accedido pela última vez a 01 de julho de 2014).
- HARMER, J. (2005). *The practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited.
- HERRNSTEIN, R. e MURRAY, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in the American Life*. Nueva York: The Free Press .
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC). Madrid: Biblioteca Nueva.
- JIE-QI, C., ISBERG, E., KRECHEVSKY, M., GARDNER, H., FELDMAN, D., (2001) *El proyecto Spectrum* (tomos I) Madrid: Morata.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. (2008). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LATORRE, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- LÓPEZ, J. (1990). Formas de trabajo en el aula: individualización y socialización. In BELLO, P. *et al. Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos* (pp. 303-325). Madrid: Santillana.
- LUJÁN, V. (1997). The Influence of Situational Factors on the Use of Compensatory Strategies. *Working Papers in Language and Linguistics* 13: 1-58. University of Salford.
- MAFTOON, P. & SAREM, S. (2012). The Realization of Gardner's Multiple Intelligences (MI) Theory in Second Language Acquisition (SLA). *Journal of Language Teaching and Research*. Vol.3, 6, (pp. 1233- 1241). Academy Publisher.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa de Espanhol. Ensino Básico 3º Ciclo*. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=143> (accedido pela última vez a 10 de novembro de 2013).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Programa de Espanhol, nível de continuação 10º Ano, Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Disponível em <http://dge.mec.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E> (accedido pela última vez a 13 de novembro de 2013).
- MARTÍN, J. & PORLÁN, R. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.

- MOREIRA, L., MEIRA, S., MORGÁDEZ & M. (2012). *Pasa Palabra 7*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, L., MEIRA, S. & RUIZ, Fernando (2012). *Contigo.es*. 10º ano continuación. Porto: Porto Editora.
- RICHARDS, J. (2001). The role of textbooks in a language program. Disponível na Internet em: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf> (acedido pela última vez a 01 de julho de 2014).
- RICHARDS, J. & RODGERS, T. (2004). *Approches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- TANNER, R. (2001). Teaching Intelligently. In *English Teaching Professional*. Issue Twenty. London.
- TEJEDOR, C. (2013). La competencia emocional y la enseñanza de lenguas: formación y actuación. *Multiárea. Revista didáctica*, 6 (pp. 255-265). Ciudad Real: Universidad de Castilla- La Mancha.
- TORRESAN, P. (2010). *The theory of multiple intelligences and language teaching*. Perugia: Guerra Edizioni. Disponível na Internet em: <http://arca.unive.it/bitstream/10278/2303/1/Nr.%206%20versione%20inglese.pdf> (acedido pela última vez a 04 de julho de 2014).
- WOODWARD, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1: Caracterização da turma



CARATERIZAÇÃO DA TURMA DE ESPANHOL

NOME: _____ ANO: _____ IDADE: _____

1. Porque decidiste estudar espanhol?
 - a) tenho família em Espanha ou em países de língua espanhola.
 - b) Gosto da língua.
 - c) Costumo viajar para países de língua espanhola.
 - d) Quero estudar num país de língua espanhola.
 - e) É mais fácil do que outras línguas.
 - f) Tenho familiares/ amigos espanhóis ou hispano-americanos.
 - g) Pode ser importante para o meu futuro profissional.
 - h) Outra razão: _____

2. Na tua opinião, que atividades são mais importantes para aprenderes espanhol?
 - a) Atividades de gramática
 - b) Atividades de interpretação do texto
 - c) Atividades orais
 - d) Atividades de escrita
 - e) Todas as anteriores
 - f) Outra: _____

3. Como preferes trabalhar nas aulas?
 - a) Individualmente
 - b) Em pares
 - c) Em grupos pequenos
 - d) Em grupos grandes

4. Dá exemplo de três atividades (concretas, por exemplo, ouvir uma canção, ler um conto, etc.) que gostarias de fazer nas aulas de espanhol.
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____

Obrigada pela tua colaboração!

A professora,
Isabel Gonçalves

Anexo 2: Diagnóstico do perfil das Inteligências Múltiplas



Escola Secundária de Rocha Peixoto



DIAGNÓSTICO DO PERFIL DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

NOME: _____ ANO: _____ IDADE: _____

COMO GOSTAS MAIS DE APRENDER?

Assinala com um X as afirmações com as quais te identificas mais.

1- Os livros são muito importantes para mim.	
2- Aprendo mais quando ouço rádio ou gravações do que quando vejo televisão ou filmes.	
3- Gosto de jogos de palavras como, por exemplo, palavras cruzadas.	
4- Gosto de trava-linguas, trocadilhos ou rimas.	
5- Às vezes, tenho de parar o que estou a dizer ou a escrever para explicar o significado das palavras que estou a utilizar.	
6- Para mim é mais fácil Português ou História do que Matemática ou Ciências.	
7- Para mim, aprender uma língua estrangeira é bastante fácil.	
8- Quando vou a algum sítio dou mais atenção às palavras que estão nas placas do que à paisagem.	
9- Quando estou a falar ou a escrever, costumo referir coisas que ouvi ou li.	
10- Já escrevi coisas de que me orgulho ou que foram elogiadas por outras pessoas.	
11- Tenho facilidade em fazer contas de cabeça.	
12- Matemática e Ciências são das minhas disciplinas favoritas.	
13- Gosto de jogos, quebra-cabeças ou enigmas que exijam raciocínio lógico.	
14- Gosto de realizar experiências.	
15- Procuo sempre encontrar lógica nas coisas, isto é, encontrar uma espécie de uma fórmula para resolver as situações.	
16- Interesso-me pelos avanços da ciência.	
17- Acredito que quase tudo tem uma explicação racional.	
18- Sou capaz de encontrar falhas lógicas em coisas que as pessoas dizem ou fazem.	
19- Costumo fazer muitas perguntas sobre como as coisas funcionam.	
20- Sou capaz de apresentar um assunto com sequência-lógica.	
21- Sou capaz de fechar os olhos e visualizar imagens com clareza.	
22- Sou sensível às cores das coisas, isto é, as cores chamam-me a atenção.	
23- Uso, muitas vezes, a máquina fotográfica para ficar com a recordação desses momentos.	
24- Gosto de fazer puzzles, labirintos, jogos de imagens e outros jogos desse género.	
25- À noite, tenho sonhos que parecem reais porque consigo "ver" tudo muito claro.	
26- Normalmente, consigo orientar-me bem em lugares desconhecidos.	
27- Gosto de desenhar ou fazer rabiscos.	
28- Gosto mais de ângulos do que de equações.	
29- Consigo imaginar facilmente como pareceria uma coisa se a visse de cima, como se estivesse num avião a olhar para baixo.	
30- Prefiro ler coisas que tenham muitas ilustrações.	
31- Pratico pelo menos um desporto.	
32- Tenho dificuldade em permanecer quieto durante longos períodos de tempo.	
33- Gosto de trabalhos manuais, por exemplo, construir objetos em papel, recortar, fazer pulseiras, etc.	
34- As minhas boas ideias surgem quando estou ao ar livre ou a praticar uma atividade física.	
35- Geralmente, gosto mais de estar ao ar livre do que dentro de casa.	
36- Quando estou a falar costumo fazer muitos gestos.	
37- Sinto necessidade de tocar, mexer num objeto para o perceber melhor, isto é, para ser mais fácil aprender coisas sobre ele.	
38- Gosto de aventuras e de atividades desportivas de risco.	
39- Tenho uma boa coordenação corporal.	
40- Para aprender algo novo, prefiro praticar do que ter que ler ou ver um filme sobre isso.	
41- Tenho "jeito" para cantar.	
42- Consigo perceber quando algo está desafinado.	
43- Costumo ouvir música.	
44- Toco um instrumento musical.	
45- A minha vida não seria tão agradável sem a música.	
46- Às vezes dou por mim a cantar.	
47- Sou capaz de marcar o ritmo de uma música, por exemplo, com os "ferrinhos".	
48- Conheço as melodias de muitas canções e músicas diferentes.	
49- Consigo "ficar com uma música na cabeça" e cantá-la só de a ouvir uma vez ou duas.	
50- Muitas vezes estou a cantarolar ou a marcar o ritmo de uma música com os dedos quando estou a estudar ou a fazer alguma coisa.	
51- Os meus amigos costumam-me pedir conselhos ou perguntar: "Se fosses tu como fazias?"	

52- Prefiro desportos coletivos, do que desportos individuais.	
53- Quando tenho um problema, prefiro procurar uma pessoa para me ajudar, em vez de o resolver sozinho.	
54- Tenho pelo menos três bons amigos.	
55- Prefiro jogos coletivos como os jogos de tabuleiro (monopólio, etc.), do que jogos individuais como jogos de computador.	
56- Gosto de explicar o que sei às outras pessoas.	
57- Considero-me um líder (os pelo menos os outros dizem isso).	
58- Sinto-me à vontade no meio de uma multidão.	
59- Gosto de participar em atividades sociais, seja na escola seja fora dela, como por exemplo, grupos desportivos, teatro, escuteiros, etc.	
60- Prefiro divertir-me com os amigos do que estar em casa sozinho.	
61- Costumo passar algum tempo sozinho a pensar em coisas importantes da vida.	
62- Gosto de participar em atividades/ jogos que me permitem conhecer um bocadinho melhor.	
63- Tenho coragem para enfrentar as dificuldades.	
64- Tenho um passatempo que guardo para mim mesmo.	
65- Sei quais são algumas das coisas que quero fazer na vida e sei como as vou fazer.	
66- Sei quais são os meus pontos fortes e os meus pontos fracos (aquilo que sei melhor e as minhas maiores dificuldades).	
67- Prefiro passar um fim de semana sozinho do que num local cheio de gente.	
68- Considero-me uma pessoa determinada, com ideias próprias que não se deixa influenciar pelo que os outros pensam.	
69- Tenho um diário onde costumo escrever.	
70- Gosto mais de trabalhos individuais do que de trabalhos em grupo.	
71- Gosto de passear ao livre, acampar.	
72- Preocupo-me com o meio ambiente e faço o que está ao meu alcance para o proteger (por exemplo, faço a separação dos lixos).	
73- Tenho ou gostaria de ter um animal de estimação.	
74- Gosto de passatempos que estão relacionados com a natureza.	
75- Gosto de aprender sobre coisas relacionadas com a natureza.	
76- Gosto de participar projetos que envolvam a natureza.	
77- Gosto de ler revistas e livros e ver programas de televisão ou filmes relacionados com a natureza.	
78- Gosto de visitar jardins zoológicos, aquários, etc.	
79- Prefiro passar as férias num parque de campismo do que num hotel	
80- Gosto muito de jardins e flores.	

Fonte: Inventário de Inteligências para adultos de Armstrong, 2001(adaptado).

Obrigada pela tua colaboração!

A professora,
Isabel Gonçalves

Anexo 3: Ficha de autoavaliação da unidade didática “En familia”



Ficha de autoavaliação

Nombre: _____ Grupo: 7ºB

Fecha: 23 de enero de 2014

Profesora: Isabel Gonçalves

Rellena esta ficha teniendo en cuenta los conocimientos que has adquirido y las actividades que has realizado a lo largo de estas clases.

Al final de esta unidad soy capaz de...

	SÍ	NO
Identificar las relaciones de parentesco.		
Utilizar los adjetivos posesivos.		
Comprender y utilizar los verbos irregulares en 1ª persona		
Interactuar sobre el tema de la unidad.		
Contestar a la profesora.		

	1 Muy fácil	2 Fácil	3 Un poco difícil	4 Muy difícil
Comprender las audiciones.				
Hacer los ejercicios basados en las audiciones.				
Comprender las instrucciones y explicaciones de la profesora.				
Hacer los ejercicios de gramática.				
Contestar a preguntas de comprensión lectora.				
Escribir frases cortas.				
Hacer sopa de letras				
Memorizar el léxico				
Escribir textos pequeños.				
Comentar imágenes.				

Indica las tres actividades que más te han gustado



Indica las tres actividades que menos te han gustado



¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 4: Ficha de autoavaliação da unidade didática “De ocio”



Ficha de autoavaliação

Nombre: _____ Grupo: _____
Fecha: 08 de mayo de 2014 Profesora: Isabel Gonçalves

Fuente: creación de la profesora en prácticas

Rellena esta ficha teniendo en cuenta los conocimientos que has adquirido y las actividades que has realizado a lo largo de estas clases.

Al final de esta unidad soy capaz de...

	SÍ	NO
Identificar las diferentes actividades de tiempo libre.		
Identificar las formas del gerundio.		
Emplear distinto vocabulario relacionado con el tema de la unidad (el tiempo libre).		
Expresar mis preferencias con relación a las actividades de tiempo libre		
Interactuar sobre el tema de la unidad.		

Indica las tres actividades te han permitido aprender más.

Indica las tres actividades que más te han gustado 😊

Indica las tres actividades que menos te han gustado ☹

¿Cuáles han sido tus dificultades a lo largo de las clases?

¿Qué crees que ha sido lo más importante que has aprendido en las últimas clases?

¿Si pudieras, que cambiarías en las clases?

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 5: Ficha de autoavaliação da unidade didática “Los dioses del deporte”



Escola Secundária de Rocha Peixoto

Ficha de autoavaliação

Nombre: _____ Grupo: _____

Fecha: 02 de mayo de 2014

Profesora: Isabel Gonçalves

Fuente: creación de la profesora en prácticas

Rellena esta ficha teniendo en cuenta los conocimientos que has adquirido y las actividades que has realizado a lo largo de estas clases.

Al final de esta unidad soy capaz de...

SÍ	NO
Identificar los diferentes deportes.	
Identificar los diferentes usos del imperativo.	
Interactuar sobre el tema de la unidad.	
Emplear distinto vocabulario relacionado con el tema de la unidad (el deporte).	
Hablar de atletas y deportes españoles.	

Indica las tres actividades que más te han gustado ☺

Indica las tres actividades que menos te han gustado ☹

Indica las tres actividades te han permitido aprender más.

¿Cuáles han sido tus dificultades a lo largo de las clases?

¿Qué crees que ha sido lo más importante que has aprendido en las últimas clases?

¿Si pudieras, que cambiarías en las clases?

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 6: Tabela de análise das atividades implementadas

	Unidade didática:
Atividade:	Turma:
Inteligências:	
Descrição:	
Objetivos:	
Apreciação:	

Elaborado pela professora estagiária

Anexo 7: Actividad lúdico-didáctica “Puzzle” e questionário

creación de la profesora en prácticas



Anexo 8: Enigma



Escola Secundária de Rocha Peixoto

Enigma: ¿Quién es quién?

Nombre: _____ Grupo: 7ºB

Fecha: 23 de enero de 2014

Profesora: Isabel Gonçalves

Fuente: libro del alumno *Gente joven 1*

¿Quién es quién?



Libro del alumno *Gente Joven*

¿Cuántos hermanos tiene Lucas? _____

- ♦ El hermano de Lucas que juega al tenis se llama Isidoro.
- ♦ El novio de la hermana mayor de Lucas se llama Emilio.
- ♦ Lucas tiene una hermana que se llama Laura y que es fotógrafa.
- ♦ La madre de Lucas se llama Ernestina.
- ♦ La novia de Emilio se llama Claudia.
- ♦ El marido de Ernestina se llama Paco.
- ♦ La hermana pequeña de Lucas se llama Niana.
- ♦ La novia del hermano de Lucas que juega al fútbol se llama Teresa.
- ♦ El marido de la hija de Paco se llama Gonzalo.
- ♦ La madre de Lucas se llama Elvira.
- ♦ El hermano de Lucas que juega al fútbol se llama Tomás.

¡Buen trabajo!

Anexo 9: Fotografia (descrição) ³⁸



³⁸ Não se coloca a fotografia de forma totalmente nítida, de forma a proteger a imagem das pessoas presentes.

de la profesora en prácticas, ¡Ahora Español! libro del alumno, Areal Editores

	Poner	Hacer	Salir	Estar	Traer	Conocer
Yo	pongo					conozco
Tú	pones		sales		traes	
Él/ Ella/ Usted		hace				
Nosotros(as)						
Vosotros(as)				estáis		
Ellos/Ellas/ Ustedes						



Anexo 11: Spin-Wheel



Anexo 12: Música “Una familia punk”



Escola Secundária de Rocha Peixoto

Canción: LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA

Nombre: _____ Grupo: 7ºB

Fecha: 16 de enero de 2014

Revisada: Isabel Gonçalves

1. Escucha la canción y completa su letra con palabras relativas a la familia y a los posesivos.

Una familia punk

Rock Bones

Tengo una (a) _____ genial

Es una (b) _____ casi normal

Mi (c) _____, (d) _____ (e) _____, mi (f) _____,

mi (g) _____, mi (h) _____

y hasta un perro punk

Mucho no les puedo decir

No es fácil vivir así

(i) _____ con (j) _____ teorías

(l) _____ con sus manías

Mi (m) _____ no me deja dormir

Con (n) _____ banda voy a conquistar el mundo

Es mi sueño y voy a ir hasta el final

Sé que puedo hacerlo

Ya está cerca lo voy a lograr

Yo soy parte de este juego

Tengo una (o) _____ punk

Punk, punk, punk

Una (p) _____ punk

Punk, punk, punk

Una (q) _____ punk

Punk, punk, punk

Esta es (r)ru _____ banda

(Repetir varias veces en voz alta)

Y mi nombre es Peter Punk

¡Buen trabajo!

<http://www.musica.com/letras.asp?letra=1957392>

Anexo 13: Inventar uma família



Tarea final: INVÉNTATE UNA FAMILIA

Nombre: _____ Grupo: 7ºB

Fecha: 23 de enero de 2014

Profesora: Isabel Gonçalves

A partir del dibujo facilitada vais a **crear una familia imaginaria para ayudar a la chica del blog en el concurso**. Además, recordad que, si ganara el concurso, la familia podrá ser utilizada para hacer una representación. Por lo tanto, debéis:

- Utilizar los personajes del dibujo o crear otros diferentes para el piec que tiene el cartel "En venta".
- Referir las miembros de la familia, sus nombres, edades, características físicas y psicológicas.
- Emplear los adjetivos posesivos.
- Escribir una frase que se gustaría que dijera nuestros personajes en la representación (podéis utilizar las varhas irregulares que habéis estudiado). No olvidéis que para esa cada una de nuestras debe asumir el papel de un miembro de la familia.
- Podéis utilizar los apuntes, las fichas, el libro.



Imagen: libro del alumno Gente 1, Nueva Edición

¡Buen trabajo!

Anexo 14: Associar atividades de ocupação de tempo livre a imagens



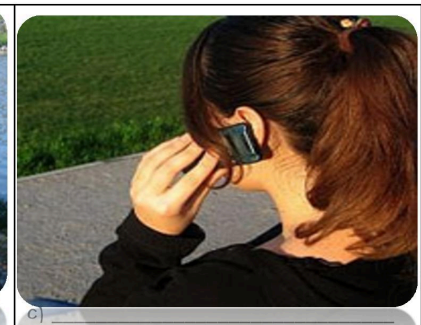
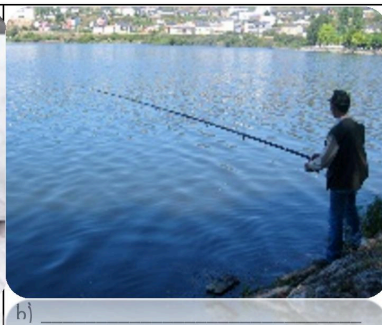
Escola Secundária de Rocha Peixoto

Ficha de trabalho: ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE

Nome: _____ Grupo: _____
Fecha: 5 de mayo de 2014 Profesora: Isabel Gonçalves

Fuente: creación de la profesora en prácticas

Fíjate bien en las imágenes y escribe el nombre de la actividad que les corresponde.



Fuente imágenes: <http://www.shutterstock.com/imagen>

Anexo 15: Utilizar a perífrase “estar+gerundio”



Escola Secundária de Rocha Peixoto

Ficha de trabalho: ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE


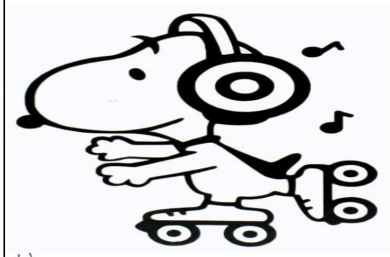
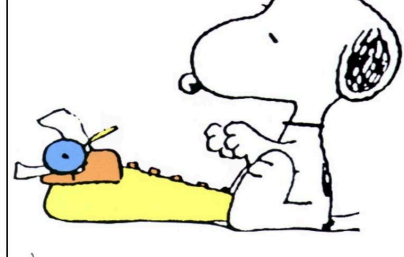



Nombre: _____ Grupo: _____

Fecha: 8 de mayo de 2014

Profesora: Isabel Gonçalves

Fuente: creación de la profesora en prácticas

Describe lo que está haciendo Snoopy.

 <p>a) _____</p>	 <p>b) _____</p>	 <p>c) _____</p>
 <p>d) _____</p>	 <p>e) _____</p>	 <p>f) _____</p>

Fuente imágenes: <http://www.google.com/imghp>

Anexo 16: Ordenar um texto

Fuente: creación de la profesora en prácticas

1. Ordena el siguiente texto.

¿No crees que sería estupendo?
Un beso, María.
Estaba pensando que podrías animarte a venir. Me encantaría que vinieras, será muy divertido: podríamos pasar unos días nadando, haciendo excursiones, practicando deporte, participando en fiestas,...
Imagino que ya estás pensando en los planes para las vacaciones.
Sabes que estoy esperando tu respuesta con impaciencia.
Hola, Merche:
Yo, como este año he estudiado mucho y ha sacado muy buenas notas, mis padres me han recompensado con unos días de vacaciones en un campamento de verano en Isla Cristina.
¿Cómo estás?
Contéstame pronto,

Anexo 17: Jogo do bingo

salir	beber		escuchar
	estudiar	escribir	
correr		bailar	comer

salir	beber		escuchar
	cantar	escribir	
correr		navegar	comer

salir	beber		escuchar
	partir	escribir	
correr		bailar	comer

salir	beber		escuchar
	estudiar	llamar	
correr		bailar	comer

t

salir	beber		escuchar
	estudiar	escribir	
correr		contestar	comer

salir	beber		escuchar
	estudiar	asistir	
correr		bailar	comer

salir	beber		escuchar
	educar	escribir	
correr		bailar	comer

salir	beber		escuchar
	estudiar	descubrir	
correr		bailar	comer

salir	beber		escuchar
	firmar	escribir	
correr		esperar	comer

permitir	beber		escuchar
	visitar	escribir	
correr		bailar	comer

andar	beber		escuchar
	estudiar	escribir	
correr		bailar	comer

partir	beber		escuchar
	mirar	escribir	
correr		hacer	comer

salir	beber		escuchar
	estudiar	discutir	
correr		bailar	comer

salir	beber		escuchar
	estudiar	permitir	
correr		bailar	comer

salir	beber		escuchar
	preguntar	escribir	
correr		bailar	comer

salir	beber		escuchar
	ganar	escribir	
correr		bailar	comer

salir	beber		amar
	alertar	escribir	
correr		bailar	comer

salir	beber		escuchar
	confiar	escribir	
correr		bailar	entender

salir	beber		escuchar
	estudiar	escribir	
correr		bailar	tocar

salir	beber		escuchar
	estudiar	pensar	
correr		bailar	comer

salir	beber		amar
	alertar	escribir	
correr		bailar	comer

salir	beber		escuchar
	confiar	escribir	
correr		bailar	entender

salir	beber		escuchar
	esperar	escribir	
correr		bailar	comer

salir	beber		escuchar
	estudiar	escribir	
entender		bailar	comer

salir	beber		escuchar
	estudiar	aplaudir	
correr		bailar	comer

salir	beber		escuchar
	estudiar	decidir	
correr		bailar	comer

cantar	navegar	bailar	escuchar
tocar	pensar	andar	mirar
partir	hacer	estar	montar
correr	salir	llamar	aplaudir
decidir	discutir	permitir	preguntar
ganar	esperar	entender	educar
descubrir	contestar	asistir	aprobar
aconsejar	amar	alertar	confiar
entender	firmar	esperar	permitir
escribir	estudiar	comer	escuchar
beber	correr		

Anexo 18: Inquérito hábitos desportivos



Escola Secundária de Rocha Peixoto

Cuestionario: HÁBITOS DEPORTIVOS

Nome: (opcional) _____ H__ M__

Fecha: 23 de abril de 2014

Profesora: Isabel Gonçalves

1. Considerando el deporte en todas sus formas, es decir, como juego, espectáculo, ejercicio físico y diversión, e independientemente de que lo practiques o no, el deporte te interesa:

<input type="checkbox"/>	mucho
<input type="checkbox"/>	bastante
<input type="checkbox"/>	poco
<input type="checkbox"/>	nada

2. ¿Prefieres asistir a eventos deportivos o participar en ellos?

3. ¿Cuáles son tus deportes favoritos (independientemente de que los practiques o no)?

<input type="checkbox"/>	Fútbol
<input type="checkbox"/>	Tenis
<input type="checkbox"/>	Baloncesto
<input type="checkbox"/>	Atletismo
<input type="checkbox"/>	Natación
<input type="checkbox"/>	Otros: _____

4. ¿Practicas deporte regularmente?

<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
--------------------------	----	--------------------------	----

5. ¿Cuántas veces a la semana?

6. ¿Qué deporte(s) practicas?

7. ¿Ya has practicado algún deporte de aventura?

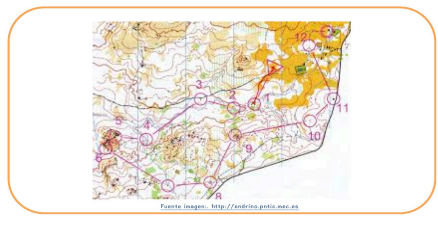
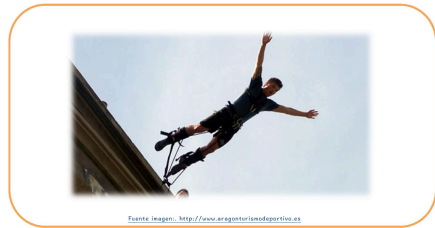
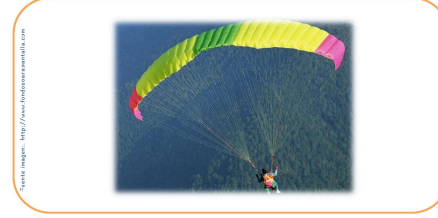
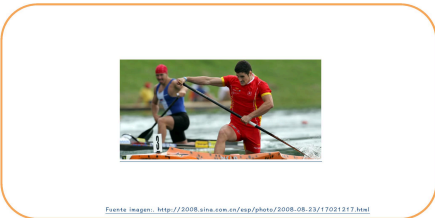
<input type="checkbox"/>	<i>Rafting</i>	
<input type="checkbox"/>	Parapente	
<input type="checkbox"/>	Escalada	
<input type="checkbox"/>	<i>Puenting</i>	
<input type="checkbox"/>	Otro(s)	¿Cuáles? _____

8. ¿Por qué practicas deporte?

<input type="checkbox"/>	Porque me gusta
<input type="checkbox"/>	Porque mis padres me han apuntado
<input type="checkbox"/>	Para hacer nuevos/as amigos/as
<input type="checkbox"/>	Porque lo hacen mis amigos/as
<input type="checkbox"/>	Porque me lo ha aconsejado el médico
<input type="checkbox"/>	Para estar en forma
<input type="checkbox"/>	Porque quiero ser deportista profesional

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 19: Actividad de mímica



Anexo 20: Ordenar sílabas

Descubre los nombres de los objetos utilizados para la práctica de los distintos deportes e indica el deporte que le corresponde.

	Objeto	Deporte
<input type="checkbox"/> clismoci asco de	<input type="checkbox"/> casco de ciclismo	<input type="checkbox"/> ciclismo
<input type="checkbox"/> retelfo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> de tesguan xento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> quetara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> patizallas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> lánha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> teríapor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> rrogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ríatepor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> micatase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> camásra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 21: Música “Me gusta el fútbol”



Canción: ME GUSTA EL FÚTBOL

Nombre: _____ Grupo: _____

Fecha: 23 de abril de 2014

Profesora: Isabel Gonçalves

Escucha la canción y rellena los espacios con vocabulario del área semántica del fútbol.

No es cosa de niños, ni es cosa de viejos,
el deporte rey es corazón de obrero,
no sólo un (a) _____ entre dos (b) _____,
es una (c) _____ que llora de alegría.

- 5 No queda un “soleto” desde la pangea,
¿de quién habrá sido esta superidea?
Veinte jugadores con sus dos (d) _____,
que algunos todavía llaman arqueros.

- 10 El calor de la gente impaciente el ambiente
que pita el de negro.
Me gusta el fútbol porque soy
dios en casa por un día.
Sentadito en mi sofá veo la *champions* y la
(e) _____.

- 15 No quiero perderme nada
del domingo y su (f) _____,
ni mucho menos un (g) _____.
“Senta(d)o” en mi salón no preciso almohadilla.

- 20 Hoy lo veo en casa con dos coleguillas,
uno trae (h) _____ y cuernos vikingos
y el otro se encarga de las cervecillas.
Me acuerdo del primer día en que fui con mi padre
estaba el (i) _____ lleno para desvirgarme,

- 25 sentí por mi cuerpo un dulce cosquilleo
cuando el fondo norte gritaba el oeo.
El calor de la gente impaciente el ambiente
que pita el de negro.

Estribillo

- 30 oeo e o e o e o e oeeoe o e oo
x x x x x x x x x x x x x x
eeoe o e oo e e o eoeoe
o e o e o e o e o eoe o e oo e e o eoe
oe o e o e o e o e o eoe o e oo e e o e o e
estr:ikillo {3x}

Curiosidad:

Ramón Melendi Espina (Oviedo, 21 de enero de 1979) es un cantautor español. Conocido artísticamente como Melendi y su especialidad en la música es la rumba con influencias de pop.



Fuente imagen: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Melendi_2008.11.13_217.jpg

Anexo 22: Criação de um evento desportivo e respetivo anúncio publicitário

Tenéis que organizar un evento deportivo y crear un cartel para presentarlo. Por lo tanto debéis:

- Incluir consejos para los participantes (utilizando el imperativo, la forma “tú”).
- Incluir diferentes deportes,...

¡Sed creativos!

- Podéis utilizar los apuntes y el diccionario.
- Tenéis 30m' para realizar la tarea